BIBLIOTECA DI FILOSOFIA E PEDAGOGIA

(Collezione Paravia)



G. F. HERBART

LUIGI CREDARO

Professore di Pedagogia all'Università di Roma

LA PEDAGOGIA DI G. F. HERBART

QUARTA EDIZIONE



DITTA G. B. PARAVIA E COMP.

TORINO-ROMA-MILANO-FIRENZE-NAPOLI-PALERMO

GENOVA: Libreria A. Montaldo

Torino — Stamperia Reale G. B. Paravia e Comp
265 (M2) II-915 8232

Prefazione alla Quarta Edizione

Dirò anch'io come Aristide Gabelli nell'avvertenza pre-
osta alla seconda edizione del suo capolavoro « L'uomo
le scienze morali » (terza edizione a cura di Luigi Cre-
laro, editore G. B. Paravia): Perchè il pubblico, acco-
liendo cortesemente le precedenti edizioni, non mi ha
lato segno di desiderare troppo differente neppure la
uarta, le mutazioni sono poche e lievi.

E al pubblico italiano, questa volta, si aggiunge
uello della patria del nostro autore, poichè la terza
dizione, tradotta in tedesco dall'egregio Dott. Bluwstein
pubblicata dalla casa editrice R. Herrosé di Wittenberg,
u giudicata con cortese benevolenza anche dai pedago-
isti connazionali di G. F. Herbart.

Roma, gennaio 1915.

LUIGI CREDARO.

Prefazione alla Terza Edizione

La seconda edizione è esaurita da quasi due anni, il
he prova che la pedagogia di G. F. Herbart comincia
essere compresa e gustata anche in Italia. Non potè,
rima d'ora, essere pronta per la stampa la terza edi-

zione, perchè ho creduto necessario sottoporre le parti fondamentali del volume a un vero e proprio rifacimento, ampliando, chiarendo, adattando alle forme del pensiero italiano, illustrando con esempi italiani i punti più difficili della pedagogia filosofica del grande pensatore tedesco.

E ho creduto doveroso rivedere e rifare le parti principali del lavoro, perchè in questo ultimo quinquennio è facile notare in Italia un fatto che registra la storia dell'istruzione di tutte le Nazioni più progredite della nostra. E il fatto significativo è questo: l'interesse per gli studi e i problemi pedagogici dagli insegnanti elementari tende a estendersi ai professori e ai direttori delle scuole medie; e comincia a formarsi anche in Italia una pedagogia dell'insegnamento secondario. Le questioni, per ora, più vivamente e largamente esaminate rimangono, in gran parte, nei confini della pratica e della politica scolastica, toccano l'ordinamento e l'architettura degli istituti, ossia la riforma della scuola media. Ma nel discutere i problemi pratici, le menti più colte e acute (e potrei dire più nomi) dal campo politico e sociale e dalla vita empirica della scuola, sono necessariamente condotte a esporre teorie e formulare principii, alla luce dei quali ogni riforma pedagogica deve essere, in ultima analisi, giudicata e valutata. Io sono persuaso che la riforma della scuola media tra noi deve consistere, principalmente, in una riforma interiore degli insegnanti e dei capi istituto. Quando costoro, oltre la necessaria coltura, posseggano buon metodo e arte educativa, e abbiano la forza di carattere necessaria per respingere, inesorabilmente, spietatamente, dalle prime classi della scuola media, ogni fanciullo o fanciulla che si dimostri privo delle qualità necessarie per progredire negli studi superiori, la riforma della scuola media, per tre quarti sarà compiuta. A poco gioverebbe una modificazione dell'apparato esteriore scolastico, quando non si verificasse la rigenerazione pedagogica del personale insegnante e

direttivo; il quale, in generale, ha tradizioni più egregie di sapere che di metodo e di severità.

Ora nelle non più infrequenti assemblee dei professori medi italiani, nelle loro pubblicazioni, non più scarse, di pedagogia pratica, nella *Rivista pedagogica* o in opuscoli e volumi separati, si rivela, in questi ultimi anni, un progresso notevole; molti e tra i migliori sentono e affermano la necessità di avere cognizioni precise e chiare intorno allo sviluppo psicologico della fanciullezza e di possedere principii filosofici e pedagogici per insegnare efficacemente. E ai più importanti di questi principii, che sono il contenuto della pedagogia di G. F. Herbart, alcuni insegnanti italiani sono già pervenuti per virtù del proprio ingegno, per amore dell'ufficio che coprono, per patriottismo; e nessun patriottismo è più bello di quello scolastico.

Leggendo questo volume, alcuni professori troveranno in molti punti le proprie convinzioni e idee didattiche dedotte da presupposti psicologici e morali. Ne cito una: la reazione contro il funzionamento pedagogico che è un male delle nostre scuole medie (immaginate voi lo smarrimento intellettuale di una fanciulla di dieci anni che, dichiarata *matura,* abbandonata la sua maestra di quarta elementare, si trova nella scuola complementare, sotto l'azione di una diecina d'insegnanti, ciascuno dei quali fa strada propria?) è uno dei capisaldi della pedagogia herbartiana.

L'interesse per la pedagogia dell' insegnamento secondario si va risvegliando anche in Italia; e lo studio dell'Herbart, il quale, come disse di recente uno scrittore francese, è in marcia continua e gloriosa presso molte Nazioni, potrà fornire a questo movimento italiano un aiuto nuovo e valido. Imperocchè l'Herbart vive ancora ai nostri tempi e vivrà, come uno dei più grandi interpreti della suprema esigenza di formare *moralmente* la crescente generazione; esigenza che può essere soddisfatta razionalmente, solo fondandosi sopra la peda-

gogia, che l'Herbart appunto, per primo, innalzò a grado e dignità di scienza.

Nessuno si è mai pentito di avere studiato e meditato le dottrine dell' Herbart, perchè ne' suoi scritti si trovano sempre tesori di coltura spirituale. È una fortuna pel popolo tedesco che l'educazione della sua gioventù si svolga secondo le linee tracciate da Comenio, Pestalozzi, Herbart. In realtà il loro pensiero pedagogico ha portato ricchi frutti nel mondo degli educatori tedeschi. Ma anche gli altri popoli civili, dall'America al Giappone, molto hanno imparato e continuano a imparare dall'Herbart, che pur morì nella prima metà del sec. XIX. Egli appartiene ancora spiritualmente al nostro tempo ed ha creato un complesso di idee, che forma il punto fisso di partenza per tutte le teorie pedagogiche e porta in sè i più fecondi germi di nuovi sviluppi e creazioni.

Così scrisse di recente Guglielmo Rein, l'insigne pedagogista dell'università di Jena.

E noi facciamo voti che le teorie di Giovanni Federico Herbart, elaborate e adattate ai bisogni e all'indole di nostra gente, compiute secondo i più recenti progressi della scienza e dell'arte educativa, diventino famigliari ai nostri insegnanti, tra i quali pure sono parecchi, che, forse senza saperlo, inclinano all'indirizzo herbartiano.

Roma, 20 aprile 1909.

LUIGI CREDARO.

Prefazione alla Seconda Edizione

Questa edizione è assai più breve della prima. Tolte le parti meno importanti o meno necessarie all'intelligenza dell'intera dottrina; chiariti i punti riconosciuti oscuri; riordinata e divisa la materia secondo un piano

didattico; soppressa ogni traccia di erudizione e di critica, il libro potrà — spero — essere studiato fruttuosamente da tutti gli insegnanti e dai candidati all'insegnamento.

Anche i genitori, e chiunque, fornito di coltura generale, attenda con criterio razionale ad opera educativa, potranno trovare nella pedagogia dell'Herbart utili suggerimenti e forti pensieri, segnatamente nei capitoli sul governo, l'educazione e i difetti dei fanciulli.

Montagna (Sondrio), 30 luglio 1902.

LUIGI CREDARO.

Introduzione alla Prima Edizione

La pedagogia dell'insegnamento secondario.

Sommario. — 1. Pestalozzi, Froebel, Herbart e il passaggio della scuola dalla Chiesa allo Stato. — 2. L'esercito degl'insegnanti laici e loro preparazione. — 3. Coltura scientifica e attitudine didattica del professore secondario. — 4. Confronto colla scuola elementare. — 5. Insuccesso delle Scuole universitarie di magistero. — 6. Herbart fondatore della pedagogia scientifica dell'insegnamento secondario. — 7. Origine del libro.

1. — Il posto d'onore, che il Pestalozzi (1746-827) tiene nella scuola popolare e il Froebel (1782-852) nel giardino d'infanzia, va assegnato all'Herbart (1776-841) nell'istruzione secondaria. Questi è il fondatore di una dottrina pedagogica, la quale, pur abbracciando il problema educativo nel suo insieme organico, ha per oggetto speciale la metodica della scuola secondaria e l'educazione morale dell'adolescenza.

Pestalozzi, Froebel, Herbart appartengono a quel memorabile periodo storico, in cui il popolo tedesco cercò nella scuola una fonte di nuove energie, le quali valessero a rialzarlo dalle patite sconfitte delle guerre napoleoniche, a cancellare le interne discordie, a rinvigorire il sentimento nazionale e umano. Si determinò quel nuovo orientamento delle istituzioni scolastiche, che fu chiamato *neoumanismo*. La scuola secondaria dalla Chiesa passò allo Stato e il suo centro di studio dalla teologia alle lettere classiche. Se non che la Chiesa possedeva una

pedagogia propria, frutto delle sue dottrine, de' suoi ordinamenti, della sua millenaria esperienza; essa aveva piena e chiara consapevolezza del fine a cui mirava, nonchè dei mezzi al fine necessarî. Lo Stato laico dovette pensare a crearsi un esercito insegnante, per cui l'ufficio educativo fosse milizia, scienza e arte.

Pestalozzi, Froebel, Herbart furono gl'interpreti maggiori di questa nuova esigenza dello Stato: e non è senza importanza l'osservare che, mentre allora un pedagogista che non fosse anche teologo era cosa assai rara, nessuno di questi tre grandi fu teologo; il Pestalozzi fu agricoltore, il Froebel impiegato forestale e l'Herbart matematico, fisico e filosofo.

Per feconda genialità di questi e altri insigni scrittori, per sapienza di governi, per operosità civile di popolo riflessivo e progressivo, la Germania è ormai riuscita a formarsi un esercito insegnante, nel quale la coltura scientifica e l'arte dell'educare armonizzano. Nelle Facoltà filosofiche e negli annessi seminari filologici, storici e scientifici i futuri insegnanti imparano a conoscere i risultati della scienza e si rendono famigliari i metodi di ricerca; i corsi di pedagogia e didattica, i seminari pedagogici e pratici, a cui si aggiunge il tirocinio o anno di prova, gli eccellenti e numerosi manuali di pedagogia dell'insegnamento secondario (Willmann, Kern, Fricke, Strümpell, Schiller, Schrader, Baumeister e altri) offrono larghi mezzi al futuro professore di procacciarsi quella coltura pedagogica e attitudine professionale, che è indispensabile per evitare grossolani errori, principalmente nei primi anni di scuola.

2. — In Italia il passaggio dell'istruzione secondaria dalla Chiesa allo Stato è avvenimento relativamente recente; onde la coltura scientifica e l'attitudine didattica del professore non ebbero tempo di specificarsi e costi-

tuiscono *un indistinto.* Amministratori scolastici, capi-istituto e professori sono ancora nella fase dell'ingenuo empirismo. La nostra istruzione secondaria fondata, diretta e impartita da uomini, che prima sono eruditi, poi educatori, orgogliosa nel suo apparato filologico, storico e scientifico, conservatrice nella sostanza e nel metodo, ritiene che la sua funzione sociale sia diversa da quella della scuola elementare: qui, cura precipua è il *come* insegnare; là, cioè nella scuola media, il *che cosa* e il *quanto.* Le discussioni sull'istruzione secondaria si aggirano intorno alla scelta delle materie e ai limiti di ciascuna; del modo, con cui esse vanno insegnate, ben poco si parla. In realtà i professori secondari italiani o negano la possibilità e l'utilità di una scienza dell'educazione, o la lasciano alle maestre giardiniere e ai maestri elementari. Essi ai loro scolari, per lo più, presentano le materie dei programmi belle e formate e ordinate secondo la logica scientifica. Cominciano, salvo sempre lodevoli eccezioni, dalla definizione della scienza e dei concetti più astratti per venire alle cose concrete. Così il professore di botanica, in generale, move dalla definizione del concetto di pianta, scende a quello subordinato di fanerogame e crittogame e poi caratterizza le classi, gli ordini, le famiglie e in ultimo descrive le piante concrete; quello di geometria, prima definisce il punto, la linea, la superficie, il corpo, per arrivare ai corpi sensibili; quello di latino e greco spiega e fa mandare a memoria le regole senza desumerle dagli autori. Si procede per sillogismo e non per analogia e induzione; si percorre un cammino, che è proprio il rovescio di quello percorso dall'uomo nella formazione delle idee generali e delle abitudini intellettuali. Insomma vive ancora nella nostra tradizione didattica il metodo della Scolastica, contro la quale si è alzato così forte la voce.

Se invece la vecchia tradizione scolastica in Germania è scomparsa o tende sensibilmente a scomparire, si deve, in grande parte, all'opera efficace dell'Herbart e della sua numerosa scuola, il cui presupposto fondamentale è questo: la scienza, opera secolare di uomini maturi, assume una struttura diversa dallo sviluppo dello spirito giovanile e perciò, in quanto trova in se stessa il proprio fine, non può, senza ulteriore elaborazione, servire ai fini etici dell'istruzione educativa. Nella scuola secondaria ogni disciplina deve essere insegnata in vista di un fine, che è al disopra della disciplina stessa: trarre dal fanciullo l'uomo civile e moderno, imprimergli un carattere morale, fortificare, nobilitare, raffinare la sua attività spirituale pei grandi interessi sociali e umani. Ogni materia va elaborata secondo questi fini etici: l'importante non istà in *che cosa* s'insegna, ma in *come* s'insegna. Greco o tedesco, latino o francese, scienze o lettere, filosofia o storia, arabo o ebraico, nelle scuole ordinate a preparare la gioventù per gl'istituti superiori e che debbono avere quindi una virtù più formativa che informativa, non sono questioni di scelta di fini, ma di mezzi. L'essenziale è che l'insegnamento sia fatto secondo leggi naturali; e compito della pedagogia dell'istruzione secondaria è appunto quello di raccogliere in un insieme organico e scientifico i concetti esatti e maturi, che si sono creati intorno a tali leggi. Onde essa deve rendersi, più che sia possibile, indipendente dai dubbi filosofici ed avere per base le leggi della psicologia. La quale ha insegnato che la sede della vita spirituale non istà nella massa delle cognizioni, ma nel loro ricco e organico intreccio e in certe abitudini intellettuali; che la forza delle idee è nel numero e modo delle associazioni e assimilazioni, e che solo da queste può derivare virtù morale.

La scienza senza il metodo è la rovina della scuola. La conoscenza di una dottrina pedagogica, che poi ciascun professore nella pratica individuale trasforma e applica secondo le proprie tendenze, tatto, esperienza e ambiente scolastico e sociale, è indispensabile. Ciascuno troverebbe strano il volere insegnare, ossia svolgere secondo norme pedagogiche, una materia, di cui non si possegga compiuta conoscenza scientifica; ma è del pari strana la pretesa di possedere la pedagogia pel fatto solo che si è eruditi e scienziati; ed è poi, per uomini colti, imperdonabile leggerezza il disprezzarla, perchè non si è mai studiata, nè intesa. La necessità di questa duplice esigenza, scientifica e didattica, dell'insegnamento medio, ormai penetrata nel pensiero degli uomini di scuola e di stato e nell'opinione pubblica in Germania, Austria e Ungheria, Inghilterra, Danimarca, Svezia e Norvegia e in altre nazioni civili, diede norma e fondamento alle riforme attuate nell'ultimo quarto del secolo XIX con vantaggio pubblico e con soddisfazione e plauso delle famiglie. La riforma dell'istruzione secondaria francese, testè presentata dal Ribot, è informata allo stesso intendimento pedagogico.

3. — In Italia l'opinione scolastica — se pure esiste — per ciò che alla scuola secondaria si attiene, si muove ancora nella vecchia sfera d'idee: chiunque sa, sa anche insegnare.

Dopo il 1860 il tempo per l'istruzione fu trovato breve, ciò che non si era mai lamentato nelle antiche scuole latine; si aumentò l'intensità del lavoro scolastico; si discusse molto sul più e sul meno di ogni materia e poco sui vicendevoli rapporti di esse in ordine alla psiche dell' educando. Come corollario di questa tendenza si praticò e si pratica in quasi tutte le scuole secondarie italiane il sistema d'insegnamento per materia, invece che per classe; onde la mancanza di concentrazione e

concatenamento degli studi. Ora, ciò che nel pensiero rimane isolato e staccato ha scarsa importanza formativa. Se tutto il sapere che viene acquistando l'adolescente non è ben concentrato, collegato ed elaborato in guisa da formare una salda sfera organica di pensieri, viene meno la disciplina della mente, la forza del volere, la consistenza del carattere, e il compito fondamentale dell'istruzione secondaria è fallito. L'unità, senza la molteplicità nelle idee, rende queste assolute e sterili; ma la moltiplicità, senza l'unità, produce l'anarchia nell'intelligenza.

Così, e non altrimenti, si spiegano gli scarsi risultamenti, ufficialmente constatati, degli esami di licenza; la poca soddisfazione delle famiglie; la malattia, quasi periodica, dei tumulti studenteschi, a cui addolorati assistono i professori universitari, constatando che essi sono iniziativa incosciente dei nuovi iscritti, licenziati dalla scuola media colla testa ripiena di svariate cognizioni, ma con una testa mal fatta.

Brevemente: la nostra istruzione secondaria è mediocremente educativa.

Sarei desolato di essere frainteso.

Io sono ben lontano dal negare che la nostra istruzione secondaria dalla costituzione dello Stato nuovo in poi non sia stata notevolmente migliorata e non sia in continuo miglioramento. Bisognerebbe essere ciechi per non vedere che l'Amministrazione centrale ha dato agli istituti governativi, cresciuti via via di numero, un ordinamento più razionale e moderno, migliorati i programmi e i regolamenti, disciplinata la scelta dei libri di testo, regolata più equamente la nomina e la promozione dei professori. Ma bisognerebbe essere anche timidi amici del vero per non confessare che queste riforme non furono inspirate da principî pedagogici, nè condotte con quella

continuità d'indirizzo, che può nascere e alimentarsi solamente quando una teoria scientifica governi l'opera dei riformatori. Le teorie pedagogiche aleggiarono al di sopra delle nostre scuole medie, senza penetrarvi, senza informarle, senza imprimervi movimento e vita. Del pari è un fatto innegabile che la coltura generale e speciale dei professori si è sensibilmente elevata e continua ad elevarsi ed affinarsi, sì che un'onda nuova di cognizioni scientifiche, filosofiche, filologiche e storiche è penetrata nelle nostre aule scolastiche, rinnovando, qua più, là meno profondamente, il contenuto dell'istruzione. E quando si pensi che per lo innanzi una parte dei professori si doveva improvvisare con un esame di pochi giorni, o, quel che era peggio, per decreto del Consiglio superiore o del Ministro, e che alla scuola secondaria traevano numerosi i rejetti da altri campi di attività privata e pubblica, laddove oggidì le Università forniscono ogni anno un numero di giovani laureati e nutriti di studi moderni superiore al bisogno della nazione, abbiamo giusto motivo di rallegrarci. Ma si può e si deve fare di più. Soddisfatte le esigenze scientifiche della scuola secondaria, è venuto il tempo di volgere l'attenzione anche a quelle didattiche. Lo Stato, che fra tanti laureati è venuto da pochi anni a trovarsi per la scelta dei professori in un vero imbarazzo di ricchezza, deve circondare le nuove nomine di maggiori e più serie garanzie. Al controllo della coltura scientifica si deve aggiungere quello dell'attitudine didattica, la quale non può essere fornita al giovane professore nè da programmi o istruzioni o regolamenti ministeriali, nè essere frutto, in generale, solamente di buona volontà, zelo o ingegno o di breve esperienza. È necessario uno studio teoretico ed una preparazione pratica speciale, che lo Stato non può lì per lì creare, ma che può e deve rendere possibile, promuovere ed esigere.

4. — La scuola elementare italiana, specialmente nelle città e dove, in genere, l'opera dei maestri è rimunerata degnamente e aiutata, nel suo insieme, in quanto a ordinamento interno e a metodi d'insegnamento, è più progredita di quella secondaria. Ciò si deve al fatto che, soddisfatte le modeste esigenze scientifiche di tale grado d'istruzione, si chiese al corpo insegnante una prova della sua coltura pedagogica e professionale. Esso si dedicò con amore allo studio della pedagogia sia nelle scuole normali, dove, per altro, questo insegnamento lascia ancora molto a desiderare, sia sui libri, sia sui periodici scolastici, qualcuno veramente buono, sia nelle conferenze e nei congressi, iniziando un movimento di idee, se non profondo, certo largo e salutare, al quale rimasero estranei i professori secondari. I quali, assai a torto, opinano che vi siano due ideali educativi: uno popolare-nazionale per l'istruzione elementare e l'altro classico-umano per il ginnasio-liceo. Invece per le scuole elementari e secondarie vi è un imperativo categorico solo: elevare l'attività spirituale dell'alunno, formare l'uomo moderno buono e atto alle battaglie della vita, socialmente utile e produttivo. La differenza è di grado, non di qualità. Nessun insegnante elementare o secondario può ritenersi dispensato dal formarsi concetti chiari e precisi intorno ai comandi della morale, alle leggi della psicologia dell'infanzia e dell'adolescenza, ai corollari che ne seguono per la disposizione che si deve dare alle varie materie d'insegnamento, ai trattamenti da usare verso gli alunni, ai fattori obbiettivi e subbiettivi di tutta l'opera educativa. E l'acquisizione di questi concetti richiede lungo e assiduo studio, come qualsiasi altro ordine di concetti tecnici e scientifici.

Io credo che una riforma in questo senso sia divenuta necessaria e che presto si farà per volontà di uomini o per forza di eventi.

5. — Un ministro dell'istruzione pubblica, mente alta e acuta, la cui lunga e operosa esistenza si svolse a servizio della scuola e nella scuola, riformò nel 1891 le Scuole di magistero annesse alle Facoltà di filosofia e lettere e di scienze matematiche, fisiche e naturali nelle Università nel senso di assegnare ad esse il fine « di rendere gli alunni esperti nell'arte d'insegnare le discipline che, secondo le leggi vigenti, sono insegnate nei licei, nei ginnasi, nelle scuole tecniche e normali e negli istituti tecnici »; e istituì un corso speciale di conferenze di didattica generale, obbligatorie per tutti gli studenti di lettere e di scienze. Ma la riforma non ottenne l'effetto voluto: le Scuole universitarie di magistero rimasero, in generale, un complemento, sia pure utilissimo, degli insegnamenti scientifici impartiti nelle Facoltà. L'insuccesso dipende da due circostanze: 1° nei professori universitari, ai quali esclusivamente furono affidate le conferenze di magistero, manca, come in quasi tutti gli specialisti, il concetto della esigenza pedagogica della scuola secondaria, e il saggio pensiero del Ministro riformatore non potè essere da loro apprezzato e tanto meno tradotto in pratica; — 2° in Italia difetta una letteratura pedagogica appropriata all'istruzione secondaria e un manuale, che possa servire di guida nelle conferenze pedagogiche e didattiche delle Scuole universitarie di magistero.

6. — Di questo genere di letteratura in Germania fu fondatore G. F. Herbart. È un fatto storico che egli primo parlò d'istruzione educativa, ne analizzò le condizioni, ne fissò le leggi, introducendo nella scienza una concezione filosofica dei procedimenti dell'istruzione secondaria, iniziando una pedagogia scientifica, la quale andò acquistando sempre maggiore terreno e influenza,

portando ovunque il convincimento che gli studi pedagogici meritano l'attenzione del pensatore e riassumono in sè il risultato più importante dell'esperienza storica e della scienza. Infatti gli Stati sopra ricordati, che intesero la necessità di soddisfare i nuovi bisogni didattici della scuola secondaria, attinsero più o meno direttamente dall'Herbart. Il quale, uscendo dai confini della patria tedesca, è penetrato in Ungheria, in Francia, in Olanda, nel Belgio, in Inghilterra e recentemente in America, dove è oggetto di corsi speciali nelle Università; e ovunque portò un contributo nuovo ed efficace di energia e di pensiero.

L'Italia deve pure partecipare a questo movimento pedagogico; e per parteciparvi in modo conveniente è d'uopo risalire al fondatore. Certo, ora noi possiamo e dobbiamo fare di più; ma l'Herbart ci deve porgere il filo conduttore per progredire secondo che reclamano le condizioni particolari della nostra scuola e del nostro paese. L'Herbart è il Kant della pedagogia e quegli stessi vantaggi che il Criticismo kantiano recò al pensiero filosofico, noi possiamo attendere dall'Herbartismo nel campo scolastico e pedagogico. Lo studio dell'Herbart io reputo necessario in Italia non solamente pei miglioramenti pratici dell'istruzione secondaria, ma anche per ragioni teoretiche; perchè noi, in questa materia, dalle dottrine del Rosmini e del Rayneri, che non resistono alla critica moderna, siamo saltati allo scientificismo dello Spencer, che molti abbracciarono come l'ultimo e definitivo *credo* pedagogico.

Anche ai fondamenti del sistema herbartiano molte critiche si possono muovere e in realtà furono mosse e si muovono; parecchie opinioni particolari del pedagogista di Gottinga non sono accettabili, perchè non più rispondenti alla vita reale dell'educazione. Ma tuttavia

l'Herbart rimane il fondatore della pedagogia scientifica, colui che meglio ha interpretato e applicato la psicologia dell'adolescenza e intuito il fine etico della scuola secondaria. Al posto di considerazioni e consigli scolastici empirici, tra cui si era contenuta fino allora questa disciplina, egli per la prima volta collocò un'indagine razionale, elevando questa materia a dignità di scienza. Nessun altro pedagogista offre tanta altezza e nobiltà di vedute, suffragata da tanta potenza e originalità di spirito scientifico; nessuno obbliga la mente del lettore a fermarsi, riflettere, meditare su tanti problemi educativi e a considerarli sotto sì vari aspetti; nessuno offre un nutrimento intellettuale più sostanzioso e fecondo. E se il lettore, arrivato alla fine della mia esposizione, sente di non avere colto questi salutari frutti, io lo prego fin d'ora di tornare indietro, rileggere e pensarvi su. L'Herbart non si legge; si studia.

7. — Una parola sulla storia esterna di questo libro. L'idea di presentare ai lettori italiani la dottrina pedagogica dell'Herbart mi venne nel 1887, a Lipsia, il centro classico della scuola herbartiana, frequentando il *Paedagogium prakticum* e le lezioni dello Strümpell, ultimo scolaro diretto del grande pedagogista, e assistendo alle adunanze della *Associazione di pedagogia scientifica*, la quale, fondata dallo Ziller nel 1868 allo scopo d'innalzare sempre più la pedagogia al grado di scienza sulla base dei principii herbartiani, acquista ogni giorno sempre più numerosi aderenti in tutte le terre tedesche.

La stampa di questo volume, di cui un brano fu inserito, per desiderio del compianto L. Ferri, fin dal marzo 1895 nella « Rivista italiana di filosofia », si cominciò nel 1894 e fu poi interrotta per eventi vari, in parte indipendenti dalla mia volontà. Nel 1896 il prof. G. Allievo diede alla

luce negli *Atti della R. Accademia di Torino* una buona memoria su G. F. Herbart e la sua dottrina pedagogica. Ma a me parve che questo scritto, e i due altri del valente professore N. Fornelli pubblicati fin dal 1886 nella Rivista sopra ricordata, per la loro brevità, fossero insufficienti a introdurre il lettore italiano nella pedagogia herbartiana.

Tali i pensieri che mi guidarono a questo lavoro. Nel compierlo mirai in ogni punto alla chiarezza e alla fedeltà. La chiarezza è per lo scrittore, in quanto scrittore, sincerità e veracità di agire; in omaggio alla fedeltà, dove le proporzioni, la disposizione e la forma lo permisero, l'esposizione divenne vera e propria traduzione. Sempre poi mi astenni dal prevenire il lettore in favore o contro questa o quella veduta; ma ebbi cura di presentargli, fin dove fu possibile, la pedagogia dell'Herbart nella sua integrità e verità, affinchè la giudichi con piena indipendenza di pensiero.

In ultimo non tacerò che, a mio avviso, la *pedagogia dell'Herbart* può essere un'ottima guida per le conferenze di pedagogia e di didattica generale nelle nostre Scuole di magistero annesse alle Facoltà di filosofia e lettere e di scienze e servirvi di base e di eccitamento a parecchie feconde discussioni intorno al fine, al metodo, all'organamento dell'istruzione media nel nostro paese.

Pavia, gennaio 1900.

LUIGI CREDARO.

LIBRO I

LIBRO I.

Vita e scritti (Oldenburg 1776-Gottinga 1841)

Capitolo I.

Il figlio e lo studente (1776-797).

Sommario. — 1. Primi studi. — 2. Studi accademici; l'ambiente universitario di Jena: Reinhold, Fichte e Schiller. — 3. I letterati di Weimar e il neo-umanismo. — 4. Influenza del Fichte e autonomia di pensiero.

1. — Giovanni Federico Herbart fu un pedagogista di azione e di pensiero; passò la vita nell'insegnamento e creò una dottrina scientifica dell'educazione, che esercita tuttavia una grande efficacia pratica e teorica. I servigi da lui resi col pensiero alla scuola ed alla umanità non si possono intimamente comprendere e spiegare indipendentemente dai servigi prestati coll'azione. Il pedagogista non può essere separato dal professore; l'educazione che egli ricevette e quella che impartì, dall'educazione che volle erigere a norma generale; l'indole e la direzione del suo pensiero, dalle circostanze esteriori. L'esposizione della dottrina riceve luce dalle notizie biografiche (1).

Nacque l'Herbart a dì 4 maggio 1776 a Oldenburg capoluogo del Granducato di Oldenburg, dove suo nonno,

(1) Queste notizie sono prese, oltrechè dalle opere dell'Herbart, dalla biografia, che G. Hartenstein premise all'edizione degli scritti minori dell'Herbart, *Herbart' s Kleinere philos. Schriften u. Abhandlungen nebst dessen wissenschaft. Nachlasse* (Leipzig, vol. III, 1842 u. 43), Bd. I, p. I - CIX; dalla raccolta dell'insigne herbartiano prof. Tuiskon Ziller (m. a Lipsia 1882), *Herbartische Reliquien* (Leipzig 1871); dalla biografia

in qualità di professore e direttore della *Scuola latina*, si era acquistato buon nome. Il padre, un magistrato freddo, operoso, ordinato, non visse in concordia colla consorte, donna di temperamento assai vivace. Giovanni Federico era figlio unico e di salute debole; essendo caduto in una caldaia piena d'acqua bollente, soffriva di male d'occhi. La madre quindi credette opportuno farlo istruire in casa e, bandita ogni mollezza, cercò di rinvigorirne il corpo con uno speciale trattamento: abiti leggeri, letto duro, bagno freddo anche d'inverno.

Ebbe la prima istruzione, in casa, da Uelzen, il quale in materia religiosa, coll'esporre accuratamente di ogni argomento le ragioni pro e contro, col dare al dogma una interpretazione filosofica, giovò assai a fecondare e svolgere il raziocinio del ragazzo, ricco d'ingegno naturale. La madre, donna energica, vivace, autoritaria, assisteva generalmente alle lezioni, anzi s'accompagnò col figlio nello studio del greco, per aiutarlo, e ne diresse i primi esercizi di musica.

Di sviluppo intellettuale precoce, già all'ottavo anno di età non traeva diletto dalle storie fanciullesche e preferiva la compagnia dei maggiori d'età; nel decimo e undecimo sentì per la fisica, la geografia e la matematica forte inclinazione e insieme desiderio di fare esperimenti proprî. Ancora undicenne, destò ammirazione la sua attitudine a suonare varî istrumenti e anche a comporre musica, attitudine che perfezionò con studi teoretici, i cui salutari effetti sul futuro filosofo risultano manifesti

premessa da Carlo Richter all'edizione delle *Pädagogische Schriften* dell'Herbart, che formano parte della *Pädag. Bibliothek* (Leipzig, vol. 13 e 14, 1876); dall'opuscolo del Dr. E. von Sallwürk, *Herbarts Lehrjahre*, Bielefeld, 1890 (Sammlung pädagogischer Vorträge hrgb. von W. Meyer-Markau, Bd. III, Heft I); dall'articolo di W. Rein, inserito nella 2ª ediz. dell'*Handbuch der Pädagogik*, Langensalza, 1906, e da altri scritti di minore importanza.

dalle *Note psicologiche sulla dottrina dei suoni* e dalle *Indagini psicologiche* (1811). A dodici anni entrò nella scuola latina di Oldenburg, trasformata allora in ginnasio, e vi rimase sei anni.

La discordia, che divideva i genitori, non poteva rimanere nascosta al figlio, il quale era propenso alla madre; ma più tardi anche di essa non fu contento. Questa dolorosa situazione domestica contribuì assai a tenerlo lontano dalla vita sociale e a fargli ricercare in se stesso e nella meditazione soddisfazioni d'ordine intellettuale.

L'istruzione ricevuta nel ginnasio della città nativa non rispose interamente ai desideri di quel giovinetto, che possedeva una straordinaria facilità di riprodurre i pensieri altrui; era capace di scrivere parola per parola un sermone udito in chiesa; e non mancava di potenza inventiva, che manifestava con prediche fatte ai compagni ammirati, in circolo raccolti. Mostrò precoce interesse anche per la filosofia; a undici anni già aveva intrapreso lo studio della logica, a dodici quello della metafisica, e due anni dopo aveva composto un lavoro sul problema della libertà umana, nel quale dette prova di riflessione personale e rivelò qualità mentali straordinarie in un giovinetto: lucidità, rigore, precisione, metodo. Erano in parte i frutti della filosofia del Wolff, alla quale era stato avviato dal suo precettore di religione, Uelzen, che morì poi, come parroco su quel di Hannover.

2. — Nella primavera del 1794 (aveva diciotto anni), seguìto dalla madre, si recò all'Università di Jena. Il passaggio da scolaro (*Schüler*) a studente (*Student*), cioè dalla scuola media alla superiore, era ed è tuttavia pel giovane tedesco un grande cambiamento di vita: lo scolaro è costantemente e severamente sorvegliato in tutti gli atti dai genitori e dagli insegnanti; lo studente è un

civis academicus, interamente libero e responsabile della sua condotta.

La studentesca universitaria costituiva una specie di casta, con caratteri variabili da città a città. Gli studenti di Jena, come quelli di tutte le università tedesche, si univano in Associazioni (*akademische Verbindungen*); delle quali alcune erano segrete e non di rado sorgenti di disordini. Alcuni avevano fondato nel 1794 l'*Associazione letteraria*, chiamata anche degli *uomini liberi*, la quale aveva scopi unicamente di coltura, non accoglieva studenti inscritti ad altre corporazioni, si manteneva estranea alle beghe studentesche, non ammetteva il duello.

Il nostro Herbart, alieno dal rumore e dalla dissipazione propria del *Fuchs* (alla lettera *volpe*, che in gergo studentesco significa *matricolino*), quasi ridicolo ai condiscepoli per l'andatura tutt'altro che marziale, vi entrò. Fra questi studenti, che avevano rinunziato alla vita allegra, agitata e mondana della propria casta, per rivolgere insieme ogni forza allo studio ed al reciproco miglioramento intellettuale, parve a lui che si sarebbe trovato bene. Ma anche qui non ebbe quelle soddisfazioni, delle quali andava in cerca, e dopo qualche tempo uscì dall'*Associazione letteraria* per darsi tutto alla meditazione, vivere fra pochi eletti amici e procacciarsi una solida cultura. E il luogo e il tempo erano veramente propizi.

Jena era in quel tempo sede di università celebre e un centro attivo di vita filosofica. Vi aveva insegnato fin dal 1787 Carlo Leonardo Reinhold; il quale, seguace ardente delle idee di Emanuele Kant (1724-804), il più grande filosofo del tempo e forse non superato in tutto il secolo XIX, aveva saputo infondere in molti il suo entusiasmo per la dottrina del vecchio di Conisberga e l'avversione alla filosofia wolffiana, su cui si fondavano la psicologia e la morale utilitaria seguite in quel tempo.

Nè meno feconda fu l'attività del suo successore. Proprio in quello stesso anno che l'Herbart si era trasferito a Jena, Giov. Teofilo Fichte (1762-814), chiaro per l'opera: *Saggio di una Critica di ogni rivelazione*, che strappò elogi perfino al Kant, era stato chiamato a occupare la cattedra rimasta libera pel passaggio del Reinhold a Kiel. Alle lezioni del Fichte sulla *dottrina della scienza* e *su la missione del sapiente* traeva in folla la gioventù, la quale, sotto l'influenza della sua parola, si sentiva portata a libertà di pensiero e ad operosità disinteressata. L'Università di Jena andava allora pur gloriosa del grande poeta Schiller, il quale, su proposta del Goethe, prima avversario, poi amico, vi era stato chiamato a leggere storia, e là aveva concepito alcuni dei suoi capolavori.

3. — La città di Jena e l'Università sovratutto vivevano in continua comunione colla vicina capitale politica, Weimar, dove il Goethe (1749-832) andava creando la nuova letteratura germanica; dove il Wieland trattava soggetti greci con squisitezza di gusto francese; dove l'Herder spiegava l'intimo significato di umanità: « l'umanità è il tesoro e il risultato di tutti gli sforzi umani, quasi l'arte della nostra specie »; e additava l'ideale d'una scuola per conseguire tale fine, una scuola dove la storia insegnata non fosse una serie di guerre e di re, sì un'analisi dello svolgimento generale della cultura umana; una storia, specchio degli uomini e delle età umane, luce dei tempi, fiaccola di verità; una storia, in cui s'imparasse ad ammirare ciò che è da ammirare, ad amare ciò che è da amare; ma eziandio ad odiare, disprezzare, abominare ciò che di odio, disprezzo e abominio è degno.

Questi celebri scrittori, che basterebbero a rendere grande e gloriosa la nazione tedesca, s'ispiravano all'Ellenismo; e allo studio dell'antica lingua e letteratura greca dava l'Herder nel ginnasio di Weimar, affidato a

lui per volere del Goethe, una grande parte: « Dalle opere dei Greci, diceva, parla a noi puro e chiaro il demone dell'umanità ». E a loro facevano eco, da Halle, F. A. Wolff e, da Berlino, C. G. von Humboldt, il quale con profondo dottrinario convincimento e con larghezza e vigore d'ingegno propugnò il rinnovamento della cultura ellenica, come compito educativo e morale della scuola; intanto che il Winckelmann scopriva all'Europa i tesori reconditi dell'arte greca e romana, fondando l'archeologia scientifica; il Voss, il fondatore in Germania dell'arte del tradurre, insegnava le bellezze eterne dei poemi d'Omero, e il Kant, colla *Critica della ragione pratica*, alimentava una forte reazione contro l'utilitarismo in tutte le funzioni della vita e della scuola. A coordinare gli sforzi di tutti questi ingegni lo Schiller fondava un periodico, *Die Horen*, memorabile nella storia della letteratura tedesca. « Quanto più gli interessi limitati del presente occupano e soggiogano le menti, tanto più imperioso è il bisogno di riscattarle mediante l'interesse più elevato universale per ciò che è puramente *umano* e non soggetto alle contingenze del tempo, e di riunire così sotto il vessillo del vero e del bello il mondo politico diviso ». Così lo Schiller scriveva nel programma del suo periodico, programma divulgato nel 1794. Nè mai rivista potè vantare nomi di collaboratori più celebri: Goethe, Kant, Herder, Fichte, i due fratelli Humboldt, Klopstock, Jacobi, Meyer, Garve, Knebel, Engel, Matthisson e altri, con lo Schiller direttore; Schiller, il rappresentante più schietto dell'idealismo, di cui la razza germanica possa gloriarsi (1759-805).

Cotale grandioso e glorioso rinnovamento di cultura ebbe il nome di *Nuovo Umanismo*, e compenetrò tutta l'istruzione media e superiore della Germania, facendo centro principale di studio non più la teologia, ma le lingue e le letterature antiche.

4. — In quest'atmosfera spirituale satura di classicismo respirò il giovane Herbart. Egli ebbe la fortuna di entrare in rapporti personali collo Schiller e col Fichte; il che naturalmente dispose la mente sua a meglio apprezzarne gli scritti e l'insegnamento.

Assolutamente decisiva fu l'azione individuale del Fichte, alle cui lezioni e conversazioni si deve se l'Herbart si sentì filosofo e consacrò la migliore parte della sua attività alla filosofia. Ma se al Fichte toccò la fortuna di guadagnare il giovane alla filosofia, non gli venne tuttavia fatto di legarlo alla sua filosofia. Il discepolo, di cui un filosofo a buon diritto possa vantarsi, non imita il maestro, ma da lui prende l'amore alla filosofia, l'entusiasmo per la ricerca del vero, il desiderio di diffondere le proprie idee e di attuare i proprî disegni; lo scolaro, che onora il maestro, pensa colla propria testa, ha un metodo proprio nello studio, una iniziativa indipendente nella vita. Le energie e le attitudini si svegliano, si rendono consapevoli di sè, si fecondano, si sviluppano, ma non si creano.

L'Herbart scriveva poco, ma pensava molto; passava intere settimane senza toccare penna e sempre in meditazione sovra un soggetto; e quando le sue idee su questo si erano rese chiare e distinte, andava ad esporle e discuterle in un circolo di amici; dopo di che le fissava sulla carta. E mentre i filosofi, quasi tutti, grandi e piccoli, prendevano le mosse dal criticismo kantiano sia per consolidarne i principî, sia per trarne nuove conseguenze, l'Herbart, appena ventenne, sentiva profondo bisogno di rinnovare la base stessa della filosofia. E volentieri e con intensa applicazione risaliva alle prime fonti del pensiero filosofico occidentale, cioè alle scuole presocratiche (600-450 av. C.), nelle quali più chiaro e genuino appariva il primo sforzo della meditazione umana.

Capitolo II.

L'educatore privato.

Sommario. — 1. In casa von Steiger a Berna: la libertà e la virtù, meta educativa. — 2. L'indole degli educandi. — 3. Come l'Herbart concepisce il piano educativo; e come lo applica. — 4. L'insegnamento di greco. — 5. Le scienze e loro valore morale e politico. — 6. Il latino dopo il greco; la storia e le lingue insieme. — 7. La storia, come preparazione della morale. — 8. L'insegnamento di morale non sia prematuro, nè normativo e compressivo. — 9. La religione. — 10. La geografia. — 11. Le letture amene; la musica. — 12. Concetti che si fissarono: l'istruzione educativa e l'interesse moltilaterale. — 13. L'*Io* è un prodotto delle rappresentazioni, le quali sono forze suscettibili di calcolo. — 14. Conoscenza con Pestalozzi. — 15. Occupazioni scolastiche varie a Brema: laurea e libera docenza di filosofia a Gottinga.

1. — L'Herbart, afflitto da vivi dispiaceri domestici, maltrattato dai genitori, accettò l'ufficio di educatore privato presso von Steiger, governatore di Interlaken, piccola città del cantone di Berna, col proposito di apprendere insegnando e di rimandare a età più matura il compimento degli studi universitari; e nel marzo 1797 partì per la Svizzera, dove nella purezza dell'aria e nella contemplazione del panorama delle Alpi, che maestosamente congiungono cielo e terra, sperava di concepire con maggiore sicurezza l'immagine della verità, rendere più vivace la fantasia, più robusto il corpo.

Nella nuova posizione egli si trovò egregiamente sotto tutti i rispetti: bellezza di residenza d'estate, in una incantevole possessione nei dintorni di Berna, e d'inverno a Berna; stima, sincerità e cordialità in famiglia, libertà nel compiere il suo dovere, e abbondanza di mezzi per dare esecuzione a' suoi piani.

Le minute precise relazioni, che presentava ogni due mesi al padre de' suoi educandi, sono un modello del

genere: ne restano appena cinque. Esse, tuttochè siano uscite dalla penna di un giovane dai 21 ai 23 anni e collegate con condizioni speciali di ambiente e di persone, pure contengono parecchie idee fondamentali del futuro pedagogista e attestano il calore, la serietà, la prudenza, la sicurezza di tatto pedagogico, con cui egli eseguiva la sua non agevole missione. L'Herbart ha intima e chiara persuasione che l'opera educativa ha un valore in quanto, sottraendo il fanciullo al giuoco della fortuna, lo dirige ad una meta, la quale, se non con certezza, almeno con grande probabilità, verrà raggiunta. Questa meta è la *libertà;* l'educazione diventerebbe una tirannia, se alla libertà non conducesse. Ma l'uso che l'allievo farà della libertà deve l'educatore assicurare anticipatamente; onde egli ha il dovere di rendere connaturato nell'educando l'amore del bello e del buono, sì che per tutta la vita senta spontaneamente e necessariamente repugnanza pel turpe e il disonesto; e per ottenere questo effetto non deve azzoppare nessuna energia umana, ma tutte svolgerle sotto l'egida della legge morale. Comprendere la virtù e realizzare la virtù in sè e negli altri fu lo sforzo e l'aspirazione dell'Herbart per tutta la vita. Vediamolo all'opera in casa von Steiger.

2. — Era d'uopo anzitutto conoscere per filo e per segno l'indole individuale de' suoi educandi, poichè senza conoscerli non avrebbe potuto nè dominarli, nè educarli. Tre erano i fanciulli Steiger a lui affidati. Luigi, di 14 anni, sano e robusto, vivace, freddo di sentimento, piuttosto egoista, poco propenso allo studio, eccezione fatta per le scienze naturali e gli esperimenti chimici; non aveva ancora principî, nè buoni, nè cattivi; in lui predominava l'intelligenza; — Carlo, di 10 anni, testardo, selvaggio e impetuoso, ma pieno di sentimento e di in-

telligenza, laborioso, avido d'apprendere e inclinato alla pittura; — Rodolfo, di anni 8, spensierato e volubile, desideroso d'imparare cose nuove, il solo dei fratelli amante della musica e, come il maggiore, contrario ai discorsi religiosi. Tale era, secondo il risultato delle sue osservazioni, l'incolto terreno, che l'Herbart doveva dissodare.

3. — Preparatosi un piano educativo, lo eseguì con intelligenza, amore e zelo fiducioso. Mutazioni introdusse solamente, quando erano consigliate da buone ragioni e da esperienza: le lezioni stabilite nell'orario (in generale dalle 8-11 ant.; dalle 2-4 e dalle $8\frac{1}{2}$-$9\frac{1}{2}$ pom.) avevano principio e fine puntualmente.

Nei primi due anni ebbe cura precipua del figlio maggiore; gli altri due alunni non educava, ma governava. Il *governare* (*regieren*) è un male necessario, preferibile all'anarchia, e si serve del comando, che indebolisce e uccide la volontà individuale; l'*educazione* invece la dirige e rinvigorisce. Si può, anche per lungo tempo, tenere lontano un ragazzo da parecchi mali, comunicargli molte cognizioni, produrre in lui qualche buona profonda impressione, e tuttavia non educarlo. Essendo le inclinazioni naturali dell'uomo per sè non morali, l'educazione richiede che il maestro si trovi da solo e lungamente in compagnia del ragazzo; penetri continuamente nella sua anima; ne strappi a poco a poco gl'istinti non buoni; vi attutisca gl'impeti selvaggi; e quei sentimenti buoni che di tratto in tratto vi appariscono, stimoli, svolga, rafforzi, moltiplichi e innalzi a moventi preponderanti del suo pensare e operare.

Come poteva l'Herbart produrre tale effetto sull'animo di Luigi, cui faceva difetto il sentimento? Fondò le sue speranze sull'intelligenza e a questa rivolse le sue cure,

facendo sì che le massime morali colla loro evidenza e chiarezza a lui s' imponessero e lo dominassero; che la virtù innanzi a lui acquistasse pregio per la regolarità; il vizio, dispregio per la irregolarità. A questo risultato (scrive l'Herbart al padre del ragazzo) deve mirare tutta l'istruzione di Luigi; anche l'insegnamento della matematica vi può condurre, purchè sia impartita con metodo efficace.

Ed efficace metodo non possiede quell'educatore che, girando le difficoltà, rende con artifici tutto agevole (giacchè così nè si avvezza alla vera riflessione, nè si formano ingegni vigorosi, mentre contro il disgusto, prodotto da difficoltà troppo gravi, vale sempre come rimedio la gioia della riuscita dovuta ad uno sforzo raddoppiato); sì bene colui che, avendo per la materia insegnata un *interesse* proprio, si fa compagno dell'educando nello studio. Di qui provengono la premura, la freschezza dei pensieri, la vivacità e il calore, qualità che assai difficilmente l'educatore può sostituire colla semplice buona volontà. L'educatore deve con studio personale occuparsi seriamente delle discipline, che viene insegnando: solo a questa condizione egli non si esaurirà mai; anzi troverà il suggerimento opportuno, l'idea nuova, l'impulso fecondo e durevole ad ogni specie di bene e di bello. In una parola, l'educatore non è un libro od una compilazione di libri, ma una personalità. La sua compagnia deve essere per l'alunno un piacere; in caso diverso, è molesta e invece di avvicinare allontana.

E l'Herbart si va, via via, approfondendo nelle materie, colle quali pensa di educare i fanciulli a lui affidati: greco, latino, francese, scienze naturali e chimica, matematica, geografia, musica, storia, morale e religione. Ciascuna doveva servire, secondo il suo disegno, a svolgere in modo speciale o l'intelletto o il sentimento.

4. — Il greco occupa nel piano herbartiano il posto d'onore: esso è materia fondamentale per chiunque abbia tempo e modo di darsi una cultura compiuta. Omero per la intuizione chiara della natura dell'uomo e per la semplicità dei rapporti sociali; gli storici, i filosofi e i tragici, segnatamente Erodoto, Senofonte, Platone e Sofocle, per la trasparenza del pensiero e la forza del sentimento, sono una lettura preziosa. Nullameno l'Herbart è lontano dall'attribuire al greco un'efficacia educativa universale. Egli degli autori greci si vale per vivere coi due ragazzi minori, che si trovano ancora nell'età di Omero, in intimità di pensieri, e per educarli nello stretto senso della parola; ma pel quattordicenne Luigi il greco non serve, perchè costui ha già contratte altre abitudini intellettuali, possiede già di questa lingua una conoscenza superficiale, non ha senso per l'alto valore della poesia ellenica, non comprende lo spirito di quel popolo, nè l'intimo significato di quella letteratura. Per lui lo studio del greco è noioso e inutile.

L'osservazione dell'Herbart è assai istruttiva; al posto di quel Luigi si può mettere un popolo, uno Stato, un tempo, una civiltà.

5. — Con un tale scolaro parve al precettore utile sostituire allo studio del greco quello delle scienze, le quali, insegnate con metodo, agevolano lo sviluppo della facoltà giudicativa e insieme preparano a comprendere ed apprezzare l'ordine morale. Le nozioni matematiche dovevano andare innanzi alle fisiche e naturali e fornire a queste continuamente luce, aiuto e interesse. Il ragazzo osservava e sperimentava molto da sè; da questi tentativi si riprometteva il maestro notevoli vantaggi. Gli esperimenti non riusciti insegnano al discepolo quanto sia difficile applicare giustamente e felicemente anche le teorie più

vere; e questo insegnamento si può, a tempo debito, far valere anche per le teorie politiche. Gli esperimenti riusciti solamente dopo lunghi tentativi lo rendono persuaso che si deve respingere una teoria unicamente quando essa sia stata trovata falsa con esperimenti eseguiti con ogni cautela possibile, e lo avvezzano a giudicare con animo imparziale le nuove idee e la vecchia pratica.

6. — Gli storici ed i filosofi latini, che abbondano di considerazioni politiche e scrivono con artificio, sono reputati dall'Herbart poco utili per menti ancora tenere; però il latino deve essere studiato dopo il greco, come preparazione alla storia romana, e il francese più tardi, per la storia moderna. L'insegnamento storico non può essere disgiunto da quello delle lingue e deve incominciare assai tardi. Esso deve servire poco o nulla all'educazione della memoria, molto alla formazione dei giudizi religiosi e morali; perciò è d'uopo aspettare che il raziocinio abbia avuto notevole sviluppo. Il concetto di una Provvidenza dominatrice nella storia non si potrebbe far sorgere nella mente del fanciullo, il quale, non avendo ancora tentato nulla d'importante, ignora i limiti delle sue forze e conosce Dio non per aver avuto bisogno di lui, ma per averne sentito parlare. Al maestro può venire fatto di stampare nella memoria del ragazzo, nel cui cuore non si siano ancora svegliati i sentimenti umani e sociali, una serie di celebri personaggi insieme colle azioni da loro operate a pubblico vantaggio o danno. Ma giammai potrà farlo penetrare nell'intima vita spirituale di quegli uomini, che hanno concorso a preparare la civiltà presente, la sicurezza sociale e le arti e le scienze, e che sono la sintesi dei nostri sentimenti e delle nostre buone o cattive qualità.

7. — Nessuna disciplina s'apprende con maggior piacere e facilità della storia, ove questa venga insegnata a tempo e con metodo conveniente. Il cuore dell'educando viene a poco a poco aperto a ogni specie di sentimenti umani proprî della sua età; la mente sua si rende famigliare con sempre nuove consuetudini civili, le quali, esposte con chiarezza, nel fanciullo diventano abitudini quasi connaturate; i varî quadri storici presentati con quella nota di stima e di biasimo, che naturalmente essi in noi svegliano, inducono il ragazzo a crearsi massime morali, gli dànno un *carattere*. Per formare il quale non havvi alcuna via più sicura che quella di seguire le traccie dell'educazione morale del genere umano: contempliamo per qualche tempo la bellezza morale di un Socrate di Atene (470-399 av. C.) e de' suoi discepoli; fermiamoci poi con animo devoto alla storia di Cristo e in ultimo, con elevatezza di spirito e col cuore al cielo, indaghiamo lo svolgimento della storia universale, riconosciamo l'opera della Provvidenza nel lento, ma continuo progredimento dell'umanità verso il meglio. Un insegnamento di storia condotto con questi criteri e fatto con libertà, calore e vita, è per sè una morale ed insieme utilissima preparazione al futuro studio della morale sistematica.

8. — Allo studio della morale, per quanto importantissimo, non bisogna troppo per tempo sottoporre l'alunno. Quell'età, in cui questi va rafforzando il corpo, sostegno dello spirito, e opera senza chiedersi se ciò che fa sia bene o male, senza voler essere coerente, senza guida di principî, non deve essere con violenza abbreviata. E male s'avvisa chi permette si chiuda anzitempo la fanciullezza dell'educando col metterlo insieme a maggiori di età, invece di accompagnarlo con coetanei. L'opera dell'educatore deve limitarsi a compiere quella della natura

e delle circostanze esterne. Mentre queste promuovono lo sviluppo delle forze fisiche e degli istinti, egli attende a porre in esercizio l'attività razionale, rendendola pronta, agile, resistente, e procacciandole ricchezza di rappresentazioni, sì che l'elemento razionale a poco a poco combatta e vinca il sensibile e, sostituendovisi, determini l'indirizzo delle azioni. Pertanto la prima istruzione di morale consiste nel vigilare, astenendosi dal dare direttamente precetti; nello stimolare piacevolmente al lavoro l'intelletto e l'immaginazione senza ricorrere a punizioni; nell'allargare la cerchia delle idee senza opprimere la coscienza. Il biasimo e la correzione debbono essere dati, quando l'alunno sia in grado di comprendere il proprio torto, e non vi vegga durezza da parte del maestro, ma affetto e desiderio di bene. L'azione educativa deve costituire una specie di società governata da benevolenza reciproca. Non può compiere la sua missione quell'educatore, che non sappia guadagnarsi l'affetto degli educandi e vivere con essi in dolce comunione spirituale.

9. — Anche all'istruzione religiosa, dalla quale egli, fanciullo, aveva ritratto grandi frutti, dava l'Herbart molta importanza. Lontano così dall'ortodossia e dal mistico pietismo come dal troppo libero pensiero, devoto al cristianesimo, egli reputava la religione cosa sacra e intima e profonda convinzione; convinzione che si doveva per tempo coltivare nei fanciulli con un insegnamento chiaro, senza uso di parole inintelligibili, senza formole, senza farne un lavoro tormentoso della memoria, che sempre lascia vuote le piccole intelligenze e freddi i cuori. Egli stesso si era curato di comporre pe' suoi alunni alcune preghiere semplici e ispirate alla più elevata religiosità, avendo osservato con quanto scrupolo i fanciulli pregavano sempre la sera.

10. — In ultimo pur la geografia non fu trascurata. L'Herbart, secondo la consuetudine scolastica, la trattò come faccenda di memoria, riducendola a nomi e numeri e al cercare sulle carte; nulla meno anche qui è notevole ch'egli mosse dal paese nativo verso le più lontane regioni, tra le quali veniva costituendo continui confronti, e si valse dell'opera d'uno dei ragazzi per istruire gli altri.

Due fili principali dirigevano tutta codesta opera educativa: l'uno faceva capo all'intelligenza, l'altro al sentimento. Regola generale era di non accumulare molte cognizioni, ma di imprimerle ad una ad una con chiarezza e sicurezza nella mente, finchè fossero ritenute. Il che egli otteneva col ripetere di frequente le cognizioni vecchie, col connettere con queste e in tutti i più minuti particolari le nuove, coll'ordinarle tutte logicamente. In cotale guisa gli riusciva anche più facile tenere vivo l'interesse dei fanciulli.

11. — Ma le discipline, di cui fin qui si è fatto parola, non potevano occupare tutta la giornata; rimaneva alla sera un tempo vuoto, cui minacciava più di un pericolo. L'Herbart pensò di impiegarlo in amene e convenienti letture, le quali però dovevano nei loro effetti morali venire coordinate col restante lavoro. Se durante la giornata il giovinetto ha avuto innanzi agli occhi esempî di debolezza umana, sarà bene che la sera contempli l'immagine di ciò che l'uomo potrebbe e dovrebbe essere e i ritratti ideali che i poeti buoni ci presentano. L'Iffland, che aveva saputo rappresentare con verità e forza tutti gli affetti di famiglia e che della felicità domestica aveva un sentimento vivissimo, cui, senza scoprirsi, inspirava nel lettore, godeva la simpatia del precettore di casa

Steiger (1). Meno opportuni, quantunque in sè eccellenti, sono quei libri giovanili, come il Robinson, nei quali l'educando scorge chiaramente l'intenzione dell'autore di tutto volere subordinare a scopo morale e religioso; basta questo, perchè la lettura non consegua più tutto l'effetto desiderato. Ed effetto a dirittura opposto produrrebbero caratteri corrotti od impossibili, ragionamenti falsi od immorali, intrighi non puniti e pieni di allettamento.

Non è per nulla pericoloso, anzi è utile, che ragazzi in sui 14 anni conoscano nei libri l'amore onesto e la donna che nobilmente sente. Essi si creeranno tipi di perfezione morale, che opporranno, a suo tempo, resistenza agli assalti del mondo, che i sensi cerca sedurre. Chi conosce e stima la dignità delle donne, avrà ripugnanza per la Venere pandemia.

Non ultima delle occupazioni educative giudicava l'Herbart la musica, sia per le dolci soddisfazioni ch'essa procaccia nelle ore di riposo, sia pei pericoli da cui tiene lontano il ragazzo, sia infine per l'azione diretta che ha nella formazione dei sentimenti.

12. — Alla fine del 1799 l'Herbart lasciò la famiglia Steiger. Di essa conservò sempre grata e dolce rimembranza; anzi col figlio Carlo, che più degli altri due aveva apprezzati i beneficî della sua istruzione, conservò fino al 1817 affettuosa corrispondenza.

Il modo con cui l'Herbart concepì ed esercitò l'ufficio educativo, quando compiuti non ancora aveva gli studi universitari, ci fa chiaramente scorgere in lui un'attitudine speciale a creare e fondare una nuova teoria pedagogica.

---

(1) Aug. Gug. Iffland (1759-1814) di Hannover, attore e poeta, è il creatore della commedia di famiglia in Germania. Egli mira sempre a uno scopo morale.

Il giovane infatti nelle relazioni scritte non si limita ad esporre al padre de' suoi educandi il profitto di ciascuno, l'ordine e il metodo degli studi, gli autori e i libri adottati; ma spiega e analizza, una per una, le ragioni generali e speciali che lo movono a condursi in tale guisa e non in altra, e mette innanzi un piano educativo che, convenientemente svolto e perfezionato, doveva assurgere a organica dottrina. Alcuni concetti originali esposti in quelle giovanili relazioni diventarono e rimasero elementi costitutivi del suo sistema pedagogico.

Al vangelo della natura del Rousseau (1712-78; *Emilio*, 1762), che fu, per confessione dei Tedeschi stessi, la vera radice di quel genere rivoluzionario di letteratura, che dal famoso dramma di Klinger ebbe il nome di *Sturm-und Drang-Periode* (1770-90),e che necessariamente aveva fatto sentire i suoi effetti anche nell'educazione, l'Herbart si oppose risolutamente in nome dell'esperienza; ma si guardò bene dall'andare all'estremo opposto, cioè di opprimere nel fanciullo il libero sviluppo della personalità. Egli distinse chiaramente il governo dalla vera educazione. Fine di questa è guidare al retto uso della libertà, cioè alla moralità; e a questo fine subordinò l'insegnamento di tutte le materie che devono costituire un'unità. L'educatore deve rendere l'educando un uomo robusto di corpo e di mente, libero, padrone di sè, fornito d'iniziativa individuale, disposto in ogni punto della vita a operare secondo principî razionali. In questo primo piano pedagogico trovo sostanzialmente applicato il concetto fondamentale espresso dall'Herbart alcuni anni dopo (1806) nella *Pedagogia generale:* « Io confesso di non avere idea alcuna di educazione *senza istruzione;* come, viceversa, io non riconosco nessuna istruzione, che non sia educativa ». E anche l'importante concetto che per formare l'uomo morale sia

d'uopo svegliare nel ragazzo un *interesse plurilaterale*, è accennato per la prima volta nella relazione del 1797, insieme ad altre vedute, che rimasero immutate anche nelle pubblicazioni posteriori.

13. — Durante questi anni d'insegnamento privato l'Herbart, si può dire, trovò se stesso. Mentre prima di recarsi in Isvizzera pareva incerto se darsi alla giurisprudenza, come voleva suo padre, o alla filosofia e all'insegnamento — tanto che in un circolo di amici che si erano radunati per salutarlo alla partenza per Berna, propose egli stesso alla discussione il tema: *posso io educare?* — abbandonando Berna, è perfettamente sicuro che l'insegnamento è la sua vocazione; e nel 1806, scrivendo a Carlo von Steiger, dichiara che a lui deve la sua pedagogia. Egli a Berna non solo aveva istruito, ma studiato, meditato, osservato, sperimentato; e portava con sè, tuttochè vissuto in un circolo ristretto di persone, un tesoro di cognizioni, che contenevano il germe di altre moltissime.

Quasi in ogni lettera, che l'Herbart scrisse da Berna alla famiglia ed agli amici, è cenno del bisogno continuo che egli sentiva di assurgere a una concezione razionale del mondo e dell'uomo; alla speculazione filosofica si sentiva irresistibilmente portato e la bellezza ricca, grande, imponente della sua dimora ai piedi delle Alpi dava impulso al lavoro intellettuale. Cercò la risposta ai problemi che gli si presentavano nei sistemi escogitati dai pensatori celebri d'allora; si profondò nello studio delle opere del Kant, dello Schelling e del Fichte: ma non vi scoverse la soluzione desiderata, non la soddisfazione della mente, non la quiete dello spirito; chè anzi i pensieri di quei grandi filosofi creavano in lui altri pensieri. « Dovessi pure, scrive ai genitori, cadere in errore, non di meno reputo

grande felicità il potere andare vagando senza guida e senza timore verso un campo tutto mio, che ad ogni passo pare rendersi più vasto ». Egli vuole creare una filosofia, la quale non sia un lavoro di sola astrazione, una combinazione logica di concetti, come quella dei più chiari filosofi del tempo, ma esca dalla natura dell'uomo, quale fu, quale è, e quale può diventare; provenga cioè dall'osservazione del mondo e dallo studio della storia. Nel dicembre 1798 il Böhlendorf scrive da Berna al Rist come l'amico comune Herbart abbia trovato il suo sistema, e come a questa scoperta sia giunto non per lavoro di fantasia e quasi in sogno, come il Fichte giunse alla sua *dottrina scientifica*, ma dopo avere meditati gli scritti dei tre più grandi filosofi tedeschi contemporanei e dopo uno studio lungo e faticoso della chimica e della matematica e una osservazione larga del mondo esteriore. La teoria, alla quale allude l'amico, concerne l'autocoscienza, su cui l'Herbart intendeva fondare una nuova psicologia: questo concetto pare abbia preso in lui consistenza e concretezza nell'agosto 1798, mentre per ragioni di salute soggiornava ai bagni di Enggistein, in quel di Berna. Sovratutto notevole è la sua idea che la matematica, per la stretta parentela che ha colla filosofia, abbia pel filosofo tanta importanza quasi quanta la filosofia stessa. Da questi primi tentativi filosofici è facile prevedere la posizione che l'Herbart prenderà di fronte ai sistemi idealistici, che allora fiorivano in Germania.

Fra i motivi, che lo avevano mosso a diventare precettore privato, vi era stato pur questo: verificare se nell'*Io* fosse qualche disposizione analoga a ciò che il Fichte chiamava la *libertà trascendentale*. E il risultato delle osservazioni e degli studi filosofici e matematici compiuti, mentre il Cantone di Berna era invaso dalle truppe francesi, uno dei suoi scolari era al campo militare, e la

famiglia, che lo ospitava, era minacciata nella sua esistenza, fu:

1° che l'*Io* è un prodotto delle rappresentazioni e che è interamente determinato dalle rappresentazioni;

2° che le rappresentazioni sono *forze*, le quali non s'annientano, quando scompaiono innanzi alla coscienza, ma si trasformano in *tendenze*, che si conservano sotto la *soglia* della coscienza;

3° che ai fatti psicologici deve essere possibile applicare il calcolo matematico.

E così era posta la base del suo sistema filosofico e pedagogico.

14. — Una circostanza interessante della dimora dell'Herbart in Isvizzera è la conoscenza del Pestalozzi, che aveva 30 anni più di lui. Lo incontrò per caso in Zurigo nel 1797; ma, non avendo notizia sufficiente degli scritti suoi, s'astenne dallo entrare in discorsi pedagogici; più tardi, da Berna lo visitò a Burgdorf, dove l'educatore svizzero stava applicando il suo metodo psicologico. L'impressione che ricevette da una lezione straordinaria fatta alla sua presenza, è esposta nell'articolo sul libro del Pestalozzi: *Come Gertrude educa i suoi figli;* e l'Herbart fu dapprima un pestalozziano e dal Pestalozzi, magnificato allora in Germania dal Fichte, trasse l'ispirazione a' suoi primi lavori pedagogici.

15. — Nei primi mesi del 1800 troviamo l'Herbart a Jena, poi ad Halle, dove fece la conoscenza di Augusto Ermanno Niemeyer, noto come per la valentia didattica, così per l'opera sui principî dell'educazione e dell'istruzione, dalla quale l'Herbart trasse molto profitto. Il Niemeyer, come direttore del famoso *Paedagogium*, fondato da suo nonno Francke (1663-727) capo dei pietisti, offerse

all'Herbart un posto d'insegnante; ma questi non accettò, sentendo il bisogno d'intera libertà per i suoi studî. Ritornò a Oldenburg in seno alla famiglia; ma anche questa, per la discordia dei genitori, non era sede che potesse procacciargli la serenità di spirito, che è necessaria a chi tutto per lo studio e la meditazione vuole vivere.

Lasciò ben presto la città nativa per recarsi a Brema, dove, parte in città, parte in campagna, passò due anni presso l'amico Smidt, intento a prepararsi all'esame di laurea. In questo tempo, per compiacere a tre signore appartenenti a famiglie amiche, pubblicò in un giornale locale un articolo sul libro del Pestalozzi: *Come Gertrude educa i suoi figli*, onde nacque nel 1802 un trattatello assai originale: *Sull'idea del Pestalozzi di fondare un* ABC *dell'intuizione.*

In questo l'Herbart afferma il suo pensiero pedagogico rispetto alle tre grandi scuole del tempo: 1° ammette coi *neo-umanisti* la necessità di rinnovare lo studio dell'antichità classica, ma vuole che sia integrato con quello delle scienze; 2° riconosce il merito del Basedow e dei *Filantropisti* di avere insegnato a rendere l'istruzione più facile e attraente, ma avverte che la scuola deve sempre svegliare un interesse serio e non convertirsi in giuoco; 3° approva il metodo intuitivo del Pestalozzi, ma vuole renderlo più pieno e fecondo colla riflessione filosofica (1).

In Brema ebbe modo di arricchire la sua esperienza pedagogica. Insegnò temporaneamente alla Scuola del Duomo; preparò all'università un giovane e diede parecchie altre lezioni private con soddisfazione degli scolari e dei genitori. Col frutto di esse e coll'aiuto dell'amico Smidt, potè rendersi indipendente dalla famiglia, vivere

(1) M. Mauxion, *L'éducation par l'instruction et les théories pédagogiques de Herbart*, Paris, 1906, p. 9.

e curare la salute, rovinata dal soverchio lavoro intellettuale e dai dispiaceri domestici.

Nel semestre estivo 1802 l'Herbart si recò all'università di Gottinga, dove udì le lezioni sulle Pandette, su Pindaro e sulla meccanica superiore. Contemporaneamente dirigeva l'istruzione di tre giovani assai diversi l'uno dall'altro. Il 22 ottobre 1802 conseguì il grado di *doctor philosophiae* e il giorno seguente la libera docenza (*venia legendi*). Le tre tesi di pedagogia da lui pubblicamente difese in questa circostanza sono una prova evidente che il suo pensiero era pienamente sicuro di sè e consapevole della via che avrebbe battuto.

Qui si chiude il periodo della preparazione e della vita privata; l'Herbart aveva oltrepassato i 26 anni da pochi mesi. Di qui innanzi le notizie sulla sua vita si riducono quasi unicamente a titoli di corsi universitari e di libri pubblicati.

Capitolo III.

Lo scrittore e l'insegnante pubblico.

Sommario. — 1. Primi corsi universitari; l'esposizione estetica del mondo. — 2. Pubblicazioni durante il primo insegnamento a Gottinga. — 3. *La pedagogia generale* (1806). — 4. L'Herbart passa all'università di Conisberga. — 5. Il seminario pedagogico. — 6. Occupazioni e scritti pedagogici a Conisberga. — 7. Studi di psicologia e metafisica. — 8. Ritorno all'università di Gottinga. — 9. *Le lezioni e gli aforismi di pedagogia* e gli ultimi anni di vita. — 10. La fortuna della filosofia e della pedagogia dell'H. — 11. Ritratto dell'uomo.

1. — La sua attività di pubblico insegnante e di scrittore si suole dividere in tre periodi: primo insegnamento a Gottinga (1802-09); — insegnamento a Conisberga (1809-33); — secondo insegnamento a Gottinga (1833-41).

Senza indugio, dopo l'esame di laurea e di libera docenza, e cioè nel semestre invernale 1802-03, iniziò l'insegnamento pubblico colle lezioni di pedagogia, accompagnate da una conferenza settimanale; e nel seguente semestre estivo lesse *filosofia pratica ossia morale e diritto naturale in quanto formano una scienza unica.* Nell'anno 1804 espose *logica e metafisica.* E anche in questo corso si rivelarono l'indipendenza del pensiero e la sagacia del giovane docente, che portò nell'insegnamento superiore delle discipline filosofiche una importante innovazione di metodo.

Era consuetudine degli studenti tedeschi di introdursi nello studio della filosofia colla logica, e dopo un paio di mesi volgersi senz'altro alla metafisica per tentare la soluzione di problemi, che da migliaia d'anni invano si discutevano. L'Herbart invece divisò di separare il corso di logica da quello di metafisica, riserbando quest'ultima

per gli studenti più istruiti e dedicandovi un intero semestre, e di accompagnare la logica con una introduzione generale alla filosofia.

Nel 1804 si rese necessaria una seconda edizione dello scritto sull'idea del Pestalozzi di un ABC della intuizione; e l'Herbart vi aggiunse una breve, ma importantissima appendice su l'*esposizione estetica del mondo*, *come soggetto capitale dell'educazione*, in cui determina i rapporti delle varie parti dell'istruzione col fine supremo dell'educazione, cioè colla moralità.

La moralità consiste nel determinare la volontà a seguire il comando del gusto morale, che ha per sua materia rapporti di volontà. Onde seguono per l'educatore due compiti: 1° formare il gusto morale ed elevarlo a forza imperante nell'anima; il che si deve effettuare mediante l'istruzione concepita come esposizione estetica del mondo; 2° mettere la volontà in grado di cambiare direzione secondo la guida del gusto, il che si consegue collo svegliare una molteplicità di desiderî, i quali vengono contenuti e guidati dall'educazione.

2. — Intanto i suoi meriti di scrittore e di docente furono riconosciuti. Nel 1805 venne nominato professore straordinario all'università di Gottinga. Nello stesso anno ebbe una chiama, come ordinario, all'università di Eidelberga coll'annuo stipendio di 600 talleri (lire 2250); ma preferì rimanere come straordinario con soli 300 talleri a Gottinga, dove si sentiva proprio a posto, sembrandogli di avere quasi concentrato nel suo uditorio l'attività filosofica della città. Egli era l'anima di un circolo di giovani, che l'università frequentavano non a solo scopo professionale, ma mossi da idealità scientifica e bramosi di acquistare una cultura elevata, che, secondo la consuetudine letteraria di quel tempo, era rappresentata dalla

filosofia. Contemporaneamente interpretava Omero e sperimentava con alcuni ragazzi il suo ABC della intuizione, cui ebbe la dolce soddisfazione di vedere messo felicemente in pratica da qualche suo seguace.

Nel 1806, desideroso di consegnare a due de' suoi più assidui scolari, che tornavano in patria, un pegno del suo affetto e una parte de' suoi studî, si decise a pubblicare l'opera: *Pedagogia generale derivata dal fine dell'educazione*. È questo il capolavoro dell'Herbart e, secondo molti, l'avvenimento pedagogico più importante del secolo XIX. Seguirono durante la sua prima dimora a Gottinga gli scritti intitolati:

Lo studio filosofico (1807); — *L'introduzione alla filosofia* (1807); — *I punti principali della metafisica* (1808); — *I punti principali della logica* (1808); — *La filosofia pratica generale* (1808); — *L'istituzione di un seminario pedagogico* (1809).

Di queste pubblicazioni merita speciale menzione quella intitolata: *I punti principali della metafisica*, che sono la sintesi metodica e rigorosa delle idee, a cui pervenne il giovane filosofo con una lunga personale meditazione. Tali idee ebbero sviluppo e chiarimento nelle opere di maggiore mole pubblicate nella virilità. Ond'è che, per questo rispetto, l'Herbart ci porta col pensiero all'italiano Antonio Rosmini (1797-855), che pure nella gioventù gettò le basi del suo grande sistema filosofico (1). In quest'opera sono ridotte a organismo scientifico le idee pedagogiche e filosofiche qua e là esposte o abbozzate nei lavori precedenti e praticate nell'insegnamento esercitato dall'Herbart nella Svizzera e a Brema. Essa chiude

(1) V. Luigi Credaro, *Philosophie in Italien*, che è parte dell'opera: Ueberweg-Heinze, *Geschichte der Philosophie*, 4º vol., 10ª ediz., Berlin, 1906, pag. 555-593.

il periodo della giovanile preparazione e apre la serie delle grandi opere filosofiche, che sono: 1808, *Filosofia pratica;* 1814, *Psicologia;* 1828-29, *Metafisica generale.*

3. — La *Pedagogia generale* non ebbe immediato buon successo, per cause dipendenti parte dall'autore stesso, parte dall'ambiente. Anzitutto una pedagogia così nuova e originale avrebbe dovuto essere preceduta dalla filosofia pratica, cioè dalla morale e dalla psicologia, colle quali era in intima connessione; il che l'Herbart trascurò di fare, premuroso di raccogliere in volume il risultato della sua esperienza nella Svizzera, primachè il ricordo si fosse indebolito.

Ma anche le condizioni della politica, della cultura filosofica e del mercato librario non potevano essere più sfavorevoli. La *pedagogia generale* vide la luce nel 1806. Nessuno ignora i grandi disastri che subì la nazione germanica sui campi di battaglia nel 1806-807. La filosofia imperante era avversa alla tendenza dell'Herbart: Fichte, filosofo e grande patriota, eccelleva; Schelling era al principio della sua seconda ascensione verso la teosofia; Hegel saliva alla gloria colla fenomenologia dello spirito. Queste varie forme di idealismo dominavano la mente germanica, la quale, necessariamente, non poteva essere aperta al realismo herbartiano, che concepiva lo spirito come una *tabula rasa* e riduceva tutta la vita psichica al meccanismo delle rappresentazioni. La gioventù e le persone colte, che, piene d'entusiasmo per questi filosofi idealisti, traevano in folla ad applaudirli nelle aule universitarie o leggevano con ammirazione le loro opere, non potevano, certo, essere disposte ad approvare la pedagogia scientifica, schematica, matematica dello Herbart. Il quale il 22 nov. 1807 così scriveva al suo diletto discepolo Carlo von Steiger:

« La povera pedagogia poteva fare a meno di venire alla luce » (*Reliquien*, pag. 166).

In ultimo il mercato librario era invaso da una grande quantità di trattati di pedagogia, come se la Germania cercasse in questo studio un sollievo alla depressione dello spirito pubblico (1).

4. — Frattanto il disastro di Jena e gli avvenimenti politici che seguirono, avevano turbata la vita germanica in tutte le sue manifestazioni. Anche Gottinga minacciava di perdere il suo antico valore di Ateneo dell'Europa; la sorte dell'università era divenuta incerta; gli studenti si erano ridotti a numero esiguo e, preoccupati dell'avvenire, poco coltivavano gli studi ideali. L'Herbart incominciò a trovarvisi a disagio. Nell'ottobre dello stesso anno, a lui, come a rappresentante della pedagogia del Pestalozzi, venne offerta la cattedra del Kant, con 1200 talleri di stipendio. Egli, soddisfatto della stima dell'università di Conisberga e della fiducia del Governo prussiano, lieto di salire la più gloriosa di tutte le cattedre filosofiche, alla quale così spesso era corsa la sua fantasia, quando nella giovinezza studiava le opere del vecchio di Conisberga; tutto speranzoso di potere nella nuova residenza allargare la sua attività pedagogica, dopo che alcune condizioni da lui poste furono accettate, acconsentì all'invito. Il Governo prussiano pensava che l'opera del nuovo professore sarebbe tornata assai utile a migliorare

(1) Nel 1803 si pubblicò la *Pedagogia* del Kant; nel 1805 il *Manuale di pedagogia e didattica* dello Schwarz; la quinta edizione dei *Principii di educazione e d'istruzione* del Niemeyer; la *Dottrina dell'educazione* del Wolke; il *Frammento sull'educazione umana* dell'Arndt; nel 1807 il *Sistema di educazione pubblica* dello Stephani; la *Scienza dell'educazione* del Pölitz; la *Levana* di Gian Paolo Richter; nel 1808 le *Lettere sull'educazione* del Suabedissen, la *Contesa del filantropinismo e dell'umanismo* del Niethammer.

educazione secondo i principî del Pestalozzi, che allora ra all'acme della gloria; i professori di filosofia della uniersità di Conisberga si sgravavano dell'obbligo di esporre er turno la pedagogia; l'Herbart si teneva sicuro di traurre colà in atto un'idea da tempo vagheggiata, la fonazione di una scuola pedagogica. E vi si trasferì alla 'asqua del 1809.

5. — La Prussia in questo tempo, per rialzarsi dai diastri delle guerre napoleoniche, ideò e attuò una instauazione dell'istruzione classica. Trasformò le migliori cuole latine in ginnasî con programmi ben determinati, e, ottrattili alla direzione della chiesa, assegnò ad essi l'ufficio li preparare i giovani all'università e stabilì che il teologo ıon fosse più, come tale, abilitato all'insegnamento seconlario, ma occorresse a tale fine superare un esame speciale. Si costituì così il corpo dei professori medi, che dovevano ledicare tutta la loro attività al miglioramento intellettuale e morale della gioventù delle classi dirigenti (1). Col medesimo intendimento di rialzare il carattere nazionale e promuovere la scienza si fondò l'università di Berlino (1810). Ma a formare stabili insegnanti, che sostituissero gli ecclesiastici allontanati dalla scuola, ai valenti uomini che avevano nelle mani l'amministrazione centrale dell'istruzione prussiana, non parve sufficiente la coltura scientifica, letteraria, e filosofica, che l'università impartiva. Era necessario insegnare anche la pedagogia e la tecnica dell'istruzione. Il ministero prussiano, per consiglio principalmente del capo-divisione Guglielmo di Humboldt, accolse con favore l'idea dell'Herbart di istituire all'università di Conisberga un seminario peda-

(1) Veggasi nel periodico *La Cultura*, maggio 1891, diretto da R. Bonghi, l'articolo di L. Credaro: *Gli esami di abilitazione all'insegnamento secondario in Prussia.*

gogico, con una scuola esercitativa; e tosto fornì i mezzi occorrenti.

Il seminario pedagogico aveva lo scopo di preparare non insegnanti di scuole pubbliche, ma educatori, formatori di caratteri e di uomini, secondo che egli stesso aveva inteso e praticato nella Svizzera. E doveva essere un osservatorio pedagogico, accogliendo tra le sue pareti fanciulli di ogni tipo, età e condizione sociale. Ma l'istituto ideato, organizzato e diretto con zelo dall'Herbart, era troppo legato alla sua persona; e, combattuto da misoneisti, da interessati e da alcuni funzionari governativi, fu chiuso alla partenza del fondatore da Conisberga (1833).

6. — Le speranze, che il Governo di Prussia aveva collocato nell'Herbart per promuovere nel regno uno sviluppo più intenso e scientifico degli studi di pedagogia, non rimasero deluse. La fiducia del ministero in lui crebbe principalmente dopo che Guglielmo di Humboldt ebbe occasione di conoscerlo personalmente e apprezzarne l'ingegno e la ferma e chiara volontà di giovare al miglioramento della scuola. Fu nominato membro e poi (1811) presidente della *Deputazione scientifica per l'istruzione di* Conisberga. Aveva questo Consiglio, come gli altri consimili di Berlino e Breslavia, l'ufficio di esaminare i candidati all'insegnamento secondario; di vigilare sui programmi, sui metodi didattici, sui libri di testo e sui risultati degli esami di licenza classica (*Abiturientenexamen*, istituito con editto 23 dicembre 1788); di dare parere sull'andamento delle scuole, e di determinare i principî scientifici, dai quali si dovevano derivare le massime di amministrazione scolastica. Questo ufficio diede occasione all'Herbart di arricchire l'esperienza didattica e di fare osservazioni, che somministrarono materia ad alcuni brevi discorsi e scritti:

L'educazione colla cooperazione pubblica (1810); — *La parte oscura della pedagogia* (1811); — *Annotazioni a un componimento di pedagogia* (1814); — *La forma generale di un istituto d'istruzione* (1814?); — *Il rapporto della scuola colla vita* (1818); — *Parere pedagogico sopra la partizione in classi di una scuola e la loro trasformazione secondo l'idea del R. Cons. Graff* (1818) (1); — *L'insegnamento della filosofia nei ginnasi* (1821); — *Rimedi ai difetti dei ginnasi e delle scuole reali* (1823); — *Programma di matematica per le scuole reali* (1824?); — *Lettere sull'applicazione della psicologia alla pedagogia* (1831?) (incompiuto); — *Rapporto dell'idealismo colla pedagogia* (1831).

Questi studî sono per lo più applicazioni della sua dottrina generale di pedagogia e, se sotto il rispetto teoretico non aggiungono molto a questa, sono però documenti importanti per la storia dell'istruzione secondaria e superiore in Prussia. Ad eccezione del primo semestre 1909, il corso di pedagogia, 4 ore settimanali, fu tenuto dall'Herbart regolarmente nel semestre invernale, che è il più lungo e il più fecondo per l'istruzione universitaria in Germania.

7. — A Conisberga l'attività didattica e scientifica dell'Herbart raggiunse il suo punto culminante. Il concorso alle sue lezioni era tale che nell'aula non si trovava più posto per sedere e scrivere; e il professore, impedito di ivi dettare i punti principali della sua filosofia, diede alle stampe ad uso dei suoi uditori il *Manuale d'introduzione alla filosofia* (1813), che è un sommario delle sue dottrine e certamente il suo libro allora più letto, composto se-

---

(1) Il Cons. Graff aveva proposto che un medesimo professore accogliesse gli scolari, fanciulli ancora, al loro ingresso nella scuola e li accompagnasse, giovani, fino all'ultimo anno, senza mescolarli con altri, per poi ricominciare da capo il suo turno con un nuovo gruppo di fanciulli.

condo il criterio da lui additato nel piano di un insegnamento superiore della filosofia (1).

Però lo studio più intenso fu quello della psicologia. Anche non accettando le sue teorie, la storia della filosofia da tempo lo chiama l'iniziatore della psicologia scientifica. L'Herbart nel 1814 aveva condotto a fine il suo capolavoro di psicologia: *Psicologia come scienza fondata con metodo nuovo sull'esperienza, la metafisica e la matematica*, nel quale la dottrina delle rappresentazioni, considerate come le vere forze psichiche, era completamente svolta; ma per circostanze speciali ne differì la stampa fino al 1824-25. La parte matematica di quest'opera riuscì oscura per molti lettori; e anche la metafisica non vi era sufficientemente svolta. Dal bisogno di chiarire la psicologia nacque la grande opera: *Metafisica generale coi principî della filosofia della natura* (1828-29), che era stata preparata da scritti minori. Essa è la prova più evidente della profondità e vigoria dell' ingegno speculativo dell'Herbart e costituisce il coronamento di tutto l'edificio filosofico.

8. — Dopo il congresso di Vienna (1815) le condizioni delle università tedesche, e specialmente prussiane, si erano mutate. I sentimenti di nazionale indipendenza, che dalle scuole avevano spinto sui campi di battaglia la gioventù durante le guerre napoleoniche, non si erano spenti al ritorno della pace; le associazioni di studenti (*Burschenschaften*) continuarono ad essere la rocca delle idee liberali, le quali ebbero nella festa del terzo centenario della riforma (1817) una manifestazione grandiosa e solenne, e furono foriere di quella rivoluzione, che portò

(1) Mentre correggevo le bozze di stampa della terza edizione, di quest'opera filosofica è stata pubblicata la traduzione italiana dovuta al prof. G. Vidossich, Bari, Laterza, 1908.

all'abolizione dei governi assoluti e al trionfo del liberalismo. Questo movimento non poteva piacere al Metternich, nè agli altri uomini di Stato della reazione; e, prendendo occasione dal fatto criminoso che uno studente, Carlo Sand, uccise il Kotzebue (1761-819), pensando di colpire nel poeta drammatico, spregiatore d'ogni idea liberale, il principio del dispotismo reazionario, attribuirono alle università, e specialmente alle Facoltà di filosofia, la responsabilità di simili eccessi. Di qui le misure prese dal Governo prussiano allo scopo di limitare la libertà accademica, quella libertà che lo stesso despota Napoleone I aveva religiosamente rispettata. Un professore di filosofia, per quanto conservatore, doveva trovarsi male tra questa repressione del pensiero; e l'Herbart cominciò a desiderare di essere chiamato a una università fuori dei confini del regno prussiano. A rendere più vivo questo desiderio s'aggiunsero condizioni e circostanze locali e individuali.

A Conisberga, sia per la fondazione dell'università di Berlino, avvenuta dopo il suo trasferimento a Conisberga, sia per altre cause, gli studenti erano molto diminuiti; un anno, p. es., erano scesi a 200, mentre a Gottinga erano 1300; circostanza questa che, come ognuno sa, nelle università tedesche ha pel professore un'importanza non soltanto morale. In ultimo a Conisberga, come a Jena, quando vi studiava l'Herbart, come nelle università di ogni luogo e tempo, i professori si dividevano in due partiti, dei vecchi e dei giovani; quelli non volevano riconoscere i meriti di questi, specialmente di coloro che, come l'Herbart, erano giunti alla cattedra universitaria assai più giovani di loro; e le noie degli invidiosi non erano poche. Per questi motivi accettò nel 1833 di buon grado di ritornare come professore ordinario all'università di Gottinga. In Conisberga e nel giorno suo natalizio

(4 maggio) e in settembre alla vigilia della partenza ricevette grandi e sincere dimostrazioni di stima dai professori e dagli studenti. L'università comprendeva la gravità della perdita.

9. — A Gottinga ritornò preceduto da nome più grande di prima. Quivi pubblicò il *Disegno di lezioni di Pedagogia*, che, dopo l'opera principale, è il lavoro pedagogico più interessante ed è fondato su nuove ricerche psicologiche (1ª ed. 1835; 2ª ed. 1841), e gli *Aforismi di Pedagogia* (1839-41). Le lezioni, non lette, ma esposte a viva voce, con parola eletta, con rigore logico, con profondità di concetto, con vivacità, superarono l'aspettazione. Egli era divenuto il centro degli studiosi di filosofia in quel centro della cultura germanica; la gioventù accademica s'affollava nella sua aula ad educare l'intelletto a serenità scientifica e filosofica. Quell'armonia che regnava fra il professore e gli studenti e che in quattro anni non avevano potuto turbare nè la malevolenza o l'angustia d'idee d'un collega teologo, nè l'agitazione di alcuni giovani, che dicevano troppo oscura e inintelligibile la sua parola, venne inaspettatamente rotta nel novembre del 1837 da un incidente politico.

Carlo Augusto, re di Hannover, ritirò improvvisamente la costituzione, che aveva largito al popolo nel 1833; contemporaneamente invitò a prestare giuramento di fedeltà al nuovo governo tutti gl'impiegati dello Stato. Sette professori dell'università si rifiutarono, dicendo che si sentivano legati al giuramento prestato alla costituzione del 1833, la quale, senza giusto motivo, era stata abrogata. L'Herbart, con altri professori, pur disapprovando l'atto dispotico del re, non si unì ai sette che protestavano. Coloro furono rimossi immediatamente dall'ufficio e tre eziandio espulsi dal regno; l'Herbart continuò l'insegna-

mento; ma gli studenti, per qualche tempo, in massa, disertarono la sua aula. Fu un grande dolore.

Ad un amico, che lo visitava ai primi di agosto del 1841, benchè si sentisse sano e robusto di corpo e di spirito, diceva che poco gli restava da vivere: il 9 agosto fece le consuete lezioni e il 14 dello stesso mese era morto, dopo avere passate le ultime ore co' suoi con animo sereno e affettuoso. Visse da filosofo; morì da filosofo. Gli studenti, conscî della irreparabile perdita, accompagnarono l'amato maestro alla tomba con onore insigne e viva pietà.

10. — La calda ammirazione, che da uomini di valore gli venne tributata, e la rinomanza, che godette in vita, sono dovute alle nobili qualità, di cui era dotato come uomo, e all'efficacia insegnativa. Come scrittore ebbe, da vivo, poco effetto; vuoi perchè, durante il periodo della sua attività, in tutti i campi dello scibile ebbero in Germania incontrastato dominio prima il criticismo kantiano, poi l'idealismo di Fichte, Schelling ed Hegel, e il realismo herbartiano, che traeva grandi aiuti dalla fisica matematica, non presentava coi sistemi di moda nessun punto di congiunzione, anzi a tutti si opponeva; vuoi perchè la forma, come affermano gli stessi Tedeschi, ricercata e oscura, riusciva di difficile intelligenza, e la terminologia astrusa e insolita sconcertava e spaventava i principianti. Di questo egli era pienamente conscio: « Io so bene, diceva nella prelezione al suo corso di filosofia pratica del 1810, io so bene da lungo tempo che nè io nè la mia dottrina siamo conformi allo spirito del nostro tempo ». Pochi insegnanti e scrittori furono così vivamente combattuti. Ciò non ostante, egli proseguì la costruzione del suo edificio filosofico, pienamente rassegnato, senza cordoglio alcuno, senza invidia pel trionfo dell'Hegel, da lui avversato.

Ma non passò molto tempo dalla sua morte, che sbollì l'entusiasmo per Hegel, e le scienze speciali, coll'arma potente dell'esperimento, ingaggiarono viva e felice battaglia contro l'idealismo dommatico in favore del realismo. Allora la Germania riconobbe quale tesoro di ammaestramenti pedagogici e quali profonde verità filosofiche si nascondevano in quei libri oscuri, i quali ebbero la fortuna di trovare nell'Hartenstein un editore accurato e valoroso (1842-43; 1850-57). Tutti gli scritti più brevi, i discorsi, le lettere e le reliquie dell'Herbart furono ricercati con paziente diligenza e pubblicati. Il 4 maggio 1876, centenario della nascita, la città nativa di Oldenburgo inaugurò a lui un monumento.

L'Herbart, in filosofia, fino ai nostri giorni ebbe un numero relativamente piccolo di seguaci e continuatori; laddove in pedagogia è l'istitutore di una benemerita e numerosa scuola, che esercitando sulle altre il primato, promosse e tuttavia promove in Germania, in Austria-Ungheria, negli Stati Uniti d'America e altrove, una rigogliosa e feconda corrente d'idee; la quale, guidata al di qua delle Alpi, potrebbe offrire agl'insegnanti delle scuole italiane qualche buon suggerimento e consiglio.

11. — L'Herbart aveva un carattere nobile e disinteressato. Ne è prova luminosa l'indole della sua filosofia e pedagogia, che certo non potevano uscire dalla mente di un pensatore egoista; lo attestano persone degne di tutta fede. Io riferirò qui le parole del prof. Luigi Strümpell dell'università di Lipsia (morto nel 1899), che ebbe con lui per più anni rapporti personali.

« Nel trattare colle persone sapeva dolcemente accompagnare fine decoro con naturale e schietta cortesia. Si sentiva necessariamente nell'animo alta stima per quell'uomo; ma insieme si comprendeva che non era da temere

una mancanza qualsiasi di riguardo. Nell'intimo conversare tutte le qualità di un cuore affettuoso e dolce si manifestavano. Ogni suo atto, si può asserire, portava l'impronta del dominio di sè; nessuno poteva sottrarsi alla vigilanza del suo occhio interiore sempre attento; forse ben pochi uomini furono in tutta la loro vita costanti e coerenti a sè come lui; certamente nessuno in questo lo superò. Le sue massime, pur quelle del saper vivere, stavano entro i limiti di ciò che era irreprensibilmente lecito; i suoi principî erano determinati unicamente dalla moralità; la sua coscienza empirica era sempre sorretta e diretta dal sapere filosofico. In tale guisa, spesso anche in cose di niun conto, diede prova che la sua filosofia compenetrava l'uomo sotto tutti i rispetti e nessuna cognizione acquistata rimaneva per lui senza valore pratico, quando porgevasi l'occasione: la sua natura interiore non presentava in nessuna parte disarmonia o lacuna, ma tutto in lui era collegato secondo leggi morali o teoretiche: egli non era in nulla una doppia persona. Quanto ne' suoi scritti psicologici è detto sulle funzioni pure dell'intelletto e della ragione; quanto d'altra parte nelle sue opere morali e pedagogiche è esposto sulla creazione artistica difficilmente rappresentabile del carattere morale, nonchè sull'ordine della vita e sull'uso del tempo di un uomo culto e civile, in lui si avverava in tutti i particolari e in tutta la bellezza: il che dimostra come il pensiero siasi svolto in lui fattore costante di perfezionamento morale e tutto siasi realizzato in uguale misura e in organica connessione. Diciamo tutto in poche parole: *L'Herbart fu un carattere schiettamente morale e un uomo di vero onore* » (1).

Era di statura media, tarchiato e gagliardo; per una certa sproporzione fra la parte superiore e l'inferiore del

(1) Cf. Strümpell, *Pädagogische Abhandlungen*, 2° Heft.

corpo, faceva più bella figura seduto che in piedi; i suoi movimenti erano rapidi e decisi, il suo atteggiamento non mai trascurato. Parlava chiaro, semplice, con naturalezza, eleganza e ordine; concitato moveva rapidamente la mano. Il suo occhio aveva una singolare espressione, senza essere trafiggente. Armonia e connessione regnavano tra la sua opera di scrittore e quella d'insegnante, e giusta proporzione fra il suo amore del vero e il desiderio di rendere migliore l'umanità, fra l'interesse teoretico e quello pratico. Preferiva ciò che era elevato a ciò che era semplicemente bello. Così nella musica amava Beethoven. Il suo concetto originale che istruzione ed educazione sono nella realtà inseparabili, è la sintesi e l'espressione genuina di tutta la sua personalità e noi ammiriamo nella figura dell'Herbart il più bello esemplare dei prodotti della sua filosofia e pedagogia.

LIBRO II

LIBRO II.

Le discipline filosofiche

Capitolo I.

La psicologia.

Sommario. — 1. Parti del sistema filosofico: tre metodi di elaborazione dei concetti: *a*) logica, *b*) metafisica, *c*) estetica; rapporti colla pedagogia. — 2. Le monadi: loro perturbazione e autoconservazione. — 3. La psicologia è il fondamento della pedagogia. — 4. L'anima è *tabula rasa;* la rappresentazione è il fatto psichico fondamentale e unico. — 5. Le rappresentazioni semplici; le fusioni, le complessioni, la lotta delle rappresentazioni forze. — 6. La soglia della coscienza. — 7. La riproduzione immediata e mediata delle rappresentazioni. — 8. Come si formano le idee generali. — 9. Il meccanismo psichico genera tutti i sentimenti e i voleri. — 10. La ragione e la libertà. — 11. Le facoltà dell'anima sono astrazioni logiche. — 12. L'intellettualismo herbartiano e l'istruzione educatrice. Il corpo dell'uomo.

1. — La pedagogia, come scienza, è parte integrante tanto della filosofia teoretica, quanto della pratica. Ed è naturale. Se ufficio proprio della filosofia è quello di trattare della natura dell'uomo e del fine della sua vita, la pedagogia deve essere una scienza filosofica in tutta la sua estensione, perchè senza conoscere la natura e il fine dell'uomo, non si può nulla dire sulla possibilità e sui mezzi di educarlo.

Per precisare il posto che la pedagogia occupa nel sistema dell'Herbart, è d'uopo accennare la sua classificazione delle scienze filosofiche.

La filosofia è l'elaborazione dei concetti. Si distingue dalle altre scienze non perchè abbia un oggetto suo speciale, che ad essa appartenga in modo esclusivo, ma pel metodo di cui si vale per determinare, spiegare ed ordinare i concetti che stanno a fondamento delle scienze.

Sonvi tre metodi principali per compiere tale elaborazione. Il primo tende a rendere i concetti chiari e distinti. Così i concetti possono assumere la forma di giudizî; la connessione di più giudizî costituisce il raziocinio. La scienza che si occupa di questa specie di elaborazione, chiamasi *logica.* Essa è la prima parte della filosofia (filosofia formale).

La logica dà le regole più generali per separare, ordinare e collegare i concetti. Essa li presuppone noti, nè si cura del contenuto di essi. È la propedeutica necessaria di tutte le scienze, le quali non devono contenere errori di logica. Non è uno strumento d'indagine per la scoperta del nuovo, ma un avviamento all'esposizione di ciò che già si conosce. Nulla meno essa indica le prime condizioni della ricerca scientifica, e rende avvertiti degli errori commessi.

Ma quanto maggiore chiarezza e distinzione hanno raggiunto i concetti, che dal mondo e da noi stessi provengono, tanto maggiori contraddizioni in essi emergono. La elaborazione di questi concetti, eseguita in modo che per mezzo di convenienti trasformazioni e compimenti siano tolte le contraddizioni, è ufficio proprio della *metafisica* (filosofia teoretica). Dal fatto che le contraddizioni inerenti ai concetti sperimentali si possono sciogliere colla speculazione, consegue che i concetti intorno al mondo e a noi stessi si possono determinare con sicurezza; e si ha così la *metafisica applicata*, che comprende tre grandi discipline: *psicologia*, *filosofia della natura*, *teologia naturale* o *dottrina filosofica della religione.*

Vi ha un terzo ed ultimo metodo di elaborare i concetti. Si ha quando i concetti, senza riguardo alla loro realtà, fanno nascere nel nostro pensiero un giudizio di approvazione o di disapprovazione, di gusto o di disgusto. La scienza di questi concetti è l'*estetica*, la quale nella sua applicazione dà origine a varie dottrine dell'arte, dette *scienze pratiche*, le quali insegnano, ciascuna nel suo campo speciale, a conseguire ciò che di approvazione è degno, e a fuggire ciò che merita disapprovazione. Le scienze pratiche lasciano noi liberi di occuparci o no del loro oggetto. Fa eccezione una, i cui precetti portano con sè il carattere della necessaria esecuzione, perchè non è in nostro arbitrio l'occuparci o no del suo oggetto. Questo oggetto siamo noi, e questa scienza pratica è l'*etica*, la *dottrina della virtù*, la quale, per ciò che concerne i nostri atti, si riduce a *fare* e *non fare*, ossia alla *dottrina dei doveri* (filosofia pratica), i quali esistono tanto nei rapporti sociali esterni, quanto nell'intimo dell'intenzione. Le due applicazioni principali dell'etica, fatte coll'aiuto della psicologia e dell'esperienza, sono la *politica* e la *pedagogia;* quella riguarda lo Stato, questa l'individuo, specialmente la gioventù.

Dalla classificazione esposta appare manifesto che la pedagogia non solamente dipende dall'etica e dalla psicologia, in quanto quella determina la meta e questa insegna la via per giungervi, ma mette profonde radici in tutto il sistema filosofico.

2. — La logica non ha rilievo speciale nè per tutto il sistema, nè per la pedagogia, quantunque ivi pure l'Herbart abbia portato notevoli innovazioni. Assai importante invece è la *metafisica*, nella quale si debbono ricercare i primi presupposti della pedagogia.

I concetti che la metafisica, la più antica delle scienze

filosofiche, deve elaborare, sono dati dall'esperienza; ora l'esperienza, come il Kant ha dimostrato, ci offre solamente manifestazioni o fenomeni, i quali formano il contenuto delle percezioni sensibili. E benchè i fenomeni siano qualche cosa di subbiettivo, pure costituiscono un fatto innegabile, che noi dobbiamo riferire a qualche cosa che in sè non è percepito, nè si rende manifesto. Questo termine di riferimento è il *reale*. Con quale diritto oltrepassiamo la cerchia dell'esperienza? Con quel diritto che ci dà la stessa esperienza, la quale a ciò ci costringe. Infatti non appena mentalmente si pensino chiaramente i fenomeni, noi pensiamo anche le cose in sè. Così l'Herbart, come Parmenide di Elea (n. 544? av. C.), s'innalza alle ipotesi delle sostanze semplici e reali, delle *monadi*, come presupposto di ogni fenomeno.

La natura, considerata come l'insieme di tutto ciò che a noi è noto, non è che un mondo di apparenze, manifestazioni, fenomeni; ma a base dei fenomeni, che a noi appariscono, sta un mondo di esseri semplici. Noi ignoriamo la loro sostanza, ma ne affermiamo la realtà. Sono le *monadi*, che non si debbono identificare cogli atomi. Gli atomi hanno un'estensione e una forma; le monadi sono assolutamente semplici, senza forma e parti. Gli atomi sono impenetrabili; le monadi si penetrano tra loro. Gli atomi non ricevono alcun mutamento interno; invece le monadi sono la base di atti infiniti. Così l'anima è una monade ed è il soggetto di tutte le rappresentazioni, sentimenti, passioni, voleri, insomma di tutti gli atti interni che costituiscono la vita psichica dell'individuo; ma noi ignoriamo l'essenza dell'anima. Se le monadi nella loro essenza sfuggono alla nostra scienza, si rendono note a noi pel loro necessario incontrarsi nello spazio e per l'azione e la reazione reciproche che si attuano nelle due forme di *perturbazione* e di *autoconservazione*. Dall'osservazione

di queste vicendevoli influenze si raccoglie un complesso di cognizioni, le quali si possono aumentare all'infinito. Da questi reali, dalle loro congiunzioni e rapporti derivano le forme del mondo sensibile e tutte le forze e tutte le leggi, che governano la natura e l'uomo.

Con questi principî si costruisce la *filosofia della natura*, alla quale però non è da assegnare un valore assoluto e definitivo. L'Herbart, conoscitore profondo delle scienze fisiche, che aveva studiato non solo sui libri, ma nel laboratorio, era persuaso che il progredire di queste avrebbe influito anche sulla metafisica e sulla filosofia della natura, portando ad esse nuovi e fecondi contributi.

3. — La psicologia è il fondamento della pedagogia. L'Herbart alla pedagogia, come a centro, diresse tutto il vigore della sua intelligenza e le alte e severe aspirazioni del suo cuore. Egli pel primo ridusse questa disciplina a sistema organico. Avendo intuito che il difetto principale dell'istruzione del suo tempo consisteva nella mancanza di una salda base psicologica, creò una nuova *psicologia* e da questa fece dipendere lo sviluppo della pedagogia, traendone principî e norme: psicologia e pedagogia nelle sue opere fanno il paio. E tale unione è tanto più intima e organica, inquantochè essa è, per così dire, un elemento ereditario della stessa psicologia, la quale nacque, fu elaborata e scritta dall'Herbart nel corso di lunghi anni di pratica educativa; e in gran parte è il risultato della esperienza personale.

Nè con questo egli pretende di regolare ogni minuto particolare della pratica educativa secondo le leggi psicologiche: l'atto particolare dipende sempre immediatamente e in gran parte dall'intuire, osservare, provare e riprovare, e dall'esercizio. L'educatore deve sapersi dirigere secondo il momento, senza legarsi a prescrizioni fisse;

ma deve anche sapere prima a che cosa mira; deve avere un piano e saper osservare. Ora il piano è subordinato al fine, il quale alla sua volta è determinato dall'etica; l'abilità di osservare, riflettere e trarre giuste conclusioni dalle cose e dai fatti che sono sott'occhio, nessuno può acquistare senza cultura psicologica. Il fatto concreto non dice nulla all'osservatore che non abbia idee direttive.

Questo vale nella educazione, come in tutte le scienze che progrediscono per mezzo dell'osservazione . esterna dell'esperimento. Perciò la psicologia, che insegna a conoscere i mezzi e gli ostacoli, è indispensabile all'educatore, come sono per il medico e l'igienista l'anatomia e la fisiologia, che insegnano a conoscere gli organi e le funzioni del corpo, che essi si propongono di curare e difendere dalle malattie. Non è forse l'educatore un medico e un igienista dell'anima?

4. — Che concetto dobbiamo avere dell'anima? La psicologia tradizionale, al principio del sec. XIX, divideva l'anima in molteplici potenze o facoltà innate con funzioni distinte: il senso, la percezione, la memoria, la fantasia, l'immaginazione, il raziocinio, il sentimento, l'emozione, l'istinto, il desiderio, la passione, il volere, ecc., ecc.

L'Herbart, mettendosi contro tutti, dichiara che la dottrina tradizionale delle potenze, facoltà o disposizioni dell'anima è un parto della fantasia dei filosofi, e afferma:

« L'anima è originariamente una *tabula rasa*, nel senso assoluto della parola, senza alcuna specie di vita o di rappresentazione; perciò in essa non sono idee innate, nè predisposizioni a formarle. Le cognizioni, nessuna eccettuata, sono un prodotto del tempo e dell'esperienza ».

Il solo contenuto reale dell'anima sono i fatti partico-

lari, i quali si possono riunire in gruppi secondo il modo con cui si presentano alla coscienza: sensazioni, rappresentazioni, immagini, ricordi, concetti, giudizî, raziocinî, sentimenti, istinti, desiderî, passioni, voleri, ecc. Ora i filosofi spiegano ciascuno di questi gruppi di fenomeni interni col ricondurli a speciali facoltà dell'anima, come a loro causa, e coll'ammettere una lotta interna tra le facoltà dell'anima: la fantasia è la pazza di casa, che bisogna infrenare col giudizio; l'appetito sta contro la ragione; la volontà domina sulle passioni, e così via. Tutto questo non spiega i fatti psichici particolari, che sono le sole realtà, più di quello che le divinità dell'antica mitologia spiegassero i fenomeni della natura.

L'anima, secondo i risultati della metafisica herbartiana, è un ente semplice, una monade, perfettamente chiusa alle nostre indagini. Come sostanza semplice è immutabile; ma venendo essa a contatto simultaneo o successivo con altre monadi, di natura diversa, per opposizione viene mossa a compiere operazioni interiori, per le quali conserva immutata la sua natura semplice. Tali atti costituiscono l'*auto-conservazione* (*Selbsterhaltung*). Le auto-conservazioni si manifestano alla coscienza come *rappresentazioni*, le quali sono il germe primo di ciò che noi chiamiamo *vita*, e sono *atti* semplici, come la sostanza, cioè l'anima, cui tendono a conservare. Di qui tosto emerge la originalità della psicologia dell'Herbart, che lo distingue nettamente da Kant e dagli altri filosofi: lo spirito originariamente non ha contenuto; esso si viene costruendo colle rappresentazioni ed è un tessuto infinito di rappresentazioni in continuo movimento. Così la fisiologia costruisce il corpo colle cellule e le fibre, soggette a continuo cambiamento (1).

(1) H. chiama *rappresentazione* anche la sensazione non obbiettivata.

5. — Occorre intenderci bene.

Se dal colle Palatino io contemplo Roma, una folla di rappresentazioni riempie la mia anima: mentre giro l'occhio, una rappresentazione sostituisce l'altra; dal colosseo alla torre di Nerone, da questa al Campidoglio; dal Campidoglio alla rupe Tarpea e da questa al Foro; e ciascuno di questi grandiosi monumenti o gruppi di monumenti richiama alla coscienza le rappresentazioni di una serie grande e varia di avvenimenti storici, che pure s'inseguono nel campo della coscienza, il quale è, per natura, limitato e non può dare albergo a tutte. Ma il rimanere e lo scomparire delle rappresentazioni non è fatto casuale; è retto da leggi, come lo è il corso di un torrente, il quale dal nevajo, che gli diede origine, scende per la montagna, ora tranquillo, ora rumoroso; si nasconde e riappare; si restringe in breve gola o si spande pei pascoli; forma laghi tranquilli o cascate sonore; povero di acque o minaccioso alle abitazioni e ai fertili campi; si confonde con altro torrente, assorbendo o rimanendo assorbito. Così nel nostro spirito è una fiumana, che cambia sempre di direzione, di forza, di contenuto.

Ma e il torrente e il nevajo che gli dà origine, e la roccia che lo rinserra e ogni altra parte del suo letto, e il Palatino e il Campidoglio e ogni altro oggetto delle rappresentazioni, che passano nel pensiero, non sono gli elementi primi, onde si costruisce lo spirito; essi sono rappresentazioni complesse. Le fonti prime della conoscenza sono sensazioni o rappresentazioni semplici, come gli elementi primi del mondo fisico sono i corpi semplici; come il nostro corpo si compone di fibre e cellule.

Le rappresentazioni elementari sono i singoli colori, suoni, sapori, odori, il caldo e il freddo, ecc. Esse sono le prime a nascere e costituiscono il materiale primitivo che si depone simultaneamente o successivamente sulla *tabula*

rasa dell'anima, di cui sono le auto-conservazioni. Ma le rappresentazioni che si trovano insieme, non possono rimanere senza rapporti, senza azione e reazione. Esse agiscono le une sulle altre.

Le rappresentazioni, che hanno eguale contenuto, si fondono; quelle che hanno un contenuto diverso, formano un intreccio e rimangono unite insieme; quelle infine che appartengono al medesimo campo, ma nei confini di questo, si oppongono, si premono, cioè si oscurano tra loro.

Anche un osservatore superficiale comprende che le sensazioni di natura diversa possono coesistere, unirsi, associarsi, dando origine a un solo stato di coscienza, a una sola rappresentazione complessa: la mela, p. es., può essere rossa, dolce, rotonda, liscia, gradevolmente odorosa, fredda, pesante. Ogni qualità è data da una rappresentazione semplice e tutte possono riunirsi a formare una *complessione*. Le prime complessioni di diversa natura si uniscono alla loro volta e formano complessioni maggiori. Il frutto, le foglie, i rami, il tronco, le radici sono complessioni, che unite insieme formano la complessione maggiore del melo. Più alberi, il terreno, i muri di cinta, ecc. formano il frutteto. E così via.

Ma quando si trovano insieme sensazioni di eguale natura, cioè provenienti da un medesimo senso, la coesistenza non è possibile. La mela non può essere nello stesso tempo e nello stesso punto rossa e bianca, dolce e amara, fredda e calda e così via. Queste non possono costituire un unico stato di coscienza, una rappresentazione composta o *complessione*.

Esse entrano in opposizione, si combattono, come fossero due individui, che vogliano occupare lo stesso posto. Ma come ogni reale tende a conservare la sua natura, così ogni rappresentazione resiste alla contrastante; e in quanto resiste, cioè agisce e reagisce, è una *forza*. In questa

lotta ciascuna sensazione tende ad annientare la sensazione opposta. Ma poichè ogni reale tende a conservare la sua natura semplice, l'annientamento di una sensazione non avviene mai interamente; avviene invece una trasformazione parziale o totale: si ha la trasformazione parziale, quando la sensazione s'indebolisce e si oscura; totale, quando essa è eliminata dal campo della coscienza, ossia non è più avvertita, è dimenticata. Più rappresentazioni, che hanno subíto una trasformazione parziale, possono, unendosi, costituire un solo stato di coscienza, che si chiama *fusione*, la quale, pertanto, è l'insieme di sensazioni oscure e indebolite, cioè dei residui delle rappresentazioni. I residui si uniscono tra loro, formando serie psicologiche. I residui non sono parti di rappresentazioni, ma soltanto gradi minori di chiarezza. L'intero tessuto delle rappresentazioni va progressivamente oscurandosi, cioè cadendo sotto la soglia della coscienza.

6. — Questo sopra tutto importa comprendere e ritenere: che una rappresentazione, pur eliminata dal campo della coscienza, non può mai essere annientata. Essa, premuta da forza maggiore, cede e si trasforma in una tendenza a rappresentare e si ritira dal campo della coscienza. Ma appenachè la rappresentazione opposta, ossia l'ostacolo che la preme, sia tolto o reso impotente da forza opposta, essa ricompare. Ogni sensazione, rappresentazione, cognizione, sentimento, desiderio, che abbia una volta occupato il campo della coscienza, può ritornarvi. Ciò che si chiama dimenticare è soltanto relativo; ciò che si è saputo, sentito, desiderato una volta, si può sempre sapere, sentire, desiderare di nuovo, purchè si presentino nello spirito condizioni favorevoli, ossia siano tolte le rappresentazioni opposte, dalle quali furono costrette a cedere.

L'Herbart chiama *soglia della coscienza* il limite delle rappresentazioni presenti alla coscienza e di quelle che non sono presenti. Naturalmente *soglia della coscienza* è termine figurativo. Le rappresentazioni, che non sono avvertite, stanno al di sotto della soglia della coscienza; ma nessuna non si può mai considerare come perduta per sempre: ciascuna, anche sotto la soglia della coscienza, continua ad essere una forza operante su l'intero tessuto dei pensieri; ciascuna ha la possibilità di tornare a galla, cioè di riprodursi, di essere nuovamente avvertita, ricordata, quando gli aiuti, cioè le rappresentazioni ad essa associate, che tendono ad elevarla, siano più forti degli ostacoli, cioè di quelle rappresentazioni, che la premono sotto la soglia.

Avviene dunque una continua lotta tra le rappresentazioni. Tutta la nostra vita intellettuale, il percepire e il ritenere, il dimenticare e il ricordarsi, il giudicare e il ragionare è meccanismo psichico, di cui le forze elementari sono le rappresentazioni in lotta fra loro.

Se il risultato di questa lotta fosse l'annientamento delle rappresentazioni, sarebbe come se nessuna rappresentazione fosse avvenuta; se le rappresentazioni rimanessero affatto immutate, l'una non sarebbe mai sostituita dall'altra, come in ogni momento avviene; se il contenuto della rappresentazione venisse modificato, sarebbe come se da principio un altro contenuto si fosse avuto. Invece la rappresentazione cede senza annientarsi; ossia la rappresentazione reale si trasforma in tendenza a rappresentare. Essa ricompare non appena l'ostacolo, che la trattiene, sia tolto o reso inefficace da una forza opposta.

7. — Nella mia fanciullezza vidi un uomo robusto, conducente un carro su deserta strada campestre, vacillare, cadere a terra, volgersi su se stesso e morire.

Ogni qualvolta un articolo di giornale, un racconto, un quadro mi rappresenta un uomo che improvvisamente muore, quella vecchia rappresentazione risale sulla soglia della mia coscienza. Che cosa avviene? La rappresentazione nuova, somigliante a quella avuta nella puerizia, respinge le rappresentazioni opposte, le quali questa premono; essa, liberata così dagli ostacoli, aiutata dalle rappresentazioni simili, ritorna sulla soglia della coscienza. Così noi, vedendo un fiume qualsiasi, riproduciamo l'imagine del fiume del paese nativo e di altri veduti altrove, reali o raffigurati; assistendo a un incendio, pensiamo ad altro incendio veduto; capitandoci sott'occhio un ritratto di Garibaldi, corriamo col pensiero al Garibaldi vivo che abbiamo visto, giovinetti. In questi casi la *riproduzione* è *immediata;* e il fatto psichico che rappresenta, si può chiamare anche *associazione per somiglianza* (associazionisti inglesi).

Una rappresentazione nuova (un ritratto di Garibaldi) respinge le rappresentazioni che premevano sotto la soglia della coscienza l'antica rappresentazione (la persona di Garibaldi), e questa, liberata degli ostacoli, si eleva per sua propria forza. Ma l'azione è reciproca. L'antica rappresentazione risalita sulla soglia della coscienza, a cagione dei collegamenti che ha con altre, è più forte della nuova e cerca d'impadronirsi di questa e d'incorporarla nella propria complessione o massa. Quest'appropriazione o assimilazione o incorporazione delle nuove rappresentazioni nelle vecchie serie è l'appercezione.

Ma, tornando al primo esempio, insieme colla rappresentazione dell'uomo spirato improvvisamente sulla via, possono riprodursi le rappresentazioni delle persone sopraggiunte, del funerale, dei dolenti congiunti del vetturale morto, della sua abitazione, dei vicini di casa, ossia di tutte o di parte delle circostanze, che al morto si rife-

rivano. E la serie delle rappresentazioni, che tornano sulla soglia della coscienza, può essere variissima e ricchissima. In questo caso si ha la *riproduzione mediata*, detta anche *associazione per contiguità* dagl'Inglesi. Una prima serie ne libera una seconda e questa una terza e così via. La catena può essere sì lunga da non poter più ricordare i primi anelli.

La *memoria* non è altro che riproduzione fedele, ossia serie rappresentative che ritornano sulla soglia della coscienza nello stesso ordine delle rappresentazioni primitive; l'*immaginazione* invece è riproduzione di serie rappresentative, che si dispongono in ordine diverso dall'originario e attraversano le altre serie rappresentative. Ma, in ogni caso, tutto il meccanismo psichico si compone di fusioni, cioè di associazioni di rappresentazioni di natura uguale, e di complessioni, cioè di associazioni di rappresentazioni di natura diversa.

8. — Le rappresentazioni primitive, concepite come forze che si raggruppano secondo la loro natura, formando complessioni e fusioni, le quali, alla loro volta, si uniscono, dando origine a complessioni e fusioni più ricche, cioè a masse, serie, gruppi di rappresentazioni, sono sufficienti a spiegare l'intera vita intellettuale: le idee particolari e generali; la coscienza personale; i giudizi in tutte le forme; i raziocinî; le categorie supreme del pensiero umano; le idee credute innate; gli affetti e i voleri, tutto insomma deriva dalle rappresentazioni e dal loro meccanismo.

Il bambino vede la madre vestita in modi diversi, in posizioni diverse, in atteggiamenti diversi; ma la seconda rappresentazione, per somiglianza, richiama la prima (riproduzione immediata), la terza riproduce la seconda e la prima e così di seguito. Ora le rappresentazioni delle qualità comuni e costanti (il viso, la statura, la voce, ecc.)

si riproducono ogni volta e costituiscono una fusione; mentre le rappresentazioni delle singole qualità diverse e mutevoli (l'abito, la posizione, l'azione che compie, ecc.), non coesistono, entrano fra loro in lotta, si premono a vicenda.

Le rappresentazioni riferentisi allo stesso oggetto formano un'immagine complessa, oscura, nella quale le qualità somiglianti spiccano sul fondo oscuro delle dissomiglianti. Il fanciullo poi passa a percepire la nonna, le parenti, le vicine di casa; e si ripete lo stesso fatto: i caratteri comuni che si presentano in tutti i casi, si raggruppano e acquistano rilievo sui caratteri percepiti solo in alcuni casi o in uno solo. Essi costituiscono una fusione, che è l'idea generale di donna; ma poi lo stesso processo psichico si attua colle percezioni ripetute, del padre, degli avi, dei fratelli, dei vicini tutti. Accanto all'idea di donna si genera quella di uomo. Poi si formano nuove fusioni di elementi rappresentativi costanti nel maschio e nella femmina; e si acquista il concetto di essere umano.

Con analogo processo si forma il concetto di mammifero, di vertebrato, di animale, di essere vivente, di essere; insomma dei generi e delle specie, ordinate secondo la loro comprensione ed estensione. A ciascuno di questi concetti si applica un segno, un suono, un nome, che introduce un ordine nella grande massa delle idee e ne agevola lo sviluppo. Il meccanismo rappresentativo spiega tutti i fenomeni della intelligenza, dalla semplice sensazione alla più alta concezione filosofica.

La ragione, concepita come una facoltà a sè, assoluta, universale, immutabile, è nulla più che un'invenzione dei filosofi. L'esperienza insegna ogni dì che la ragione cangia e progredisce nei tempi, nei luoghi, negli uomini, per effetto del progresso scientifico, morale, sociale; essa non è altro che la manifestazione più elevata e complessa del meccanismo psichico.

Le rappresentazioni dell'anima per l'azione degli altri reali sono in continuo movimento, come le molecole dei corpi per l'azione degli altri corpi e della temperatura; e il loro movimento non è casuale. Esso è soggetto a leggi costanti e matematicamente determinabili, come le leggi del mondo fisico. Vi ha una statica dello spirito, la quale indaga la forza delle rappresentazioni, il grado della loro opposizione, l'uno e l'altra insieme, nonchè l'intensità delle diverse connessioni e il numero delle rappresentazioni connesse. Vi ha una meccanica dello spirito, il cui studio più importante è la riproduzione delle rappresentazioni, il loro equilibrio, il loro apparire sulla soglia della coscienza e lo scomparire.

9. — Quanto abbiamo fin qui detto riguarda propriamente i fatti conoscitivi, l'intelligenza. Come si spiegano i sentimenti e i voleri? In un modo semplice e coerente: « I sentimenti e i desiderî, di qualsiasi intensità e forma, non esistono accanto alle rappresentazioni, nè fuori di esse, nè tanto meno esistono per essi speciali potenze, ma invece sono condizioni variabili di quelle rappresentazioni, nelle quali hanno la loro sede ». Segue che la statica e la dinamica delle rappresentazioni abbracciano tutti i fenomeni dello spirito. I quali si dividono in tre grandi categorie: 1° fenomeni dell'intelligenza; 2° del sentimento; 3° del desiderio o del volere.

L'intellettualismo adunque è la pietra angolare della psicologia e conseguentemente della pedagogia dell'Herbart, e richiede qualche ulteriore schiarimento.

Le emozioni, cioè gli stati di piacere o di dolore, sono modi di essere, per lo più fugaci, delle rappresentazioni: secondochè queste si aiutano o si contrastano, possono recare piacere o dolore. Lo stato emotivo non è un elemento nuovo, ma nasce dal rapporto esistente tra

le rappresentazioni primitive e le nuove. E lo stesso si dica dei sentimenti, che sono pure stati di piacere o di dolore, ma non presentano il carattere di fugacità delle emozioni. Ogni rappresentazione nuova che aiuti la serie rappresentativa dominante il campo della coscienza, genera piacere; dolore, nel caso contrario. Nessuno ignora che l'insieme di due suoni produce un piacere o un dispiacere, secondo il rapporto in cui si trovano i due suoni.

La categoria più importante dei sentimenti di piacere o di dolore nasce dalla rappresentazione dei rapporti di volere e si traduce nei giudizî di approvazione o disapprovazione, che sono la base primitiva della morale.

Il terzo ordine dei fenomeni psichici è formato dagli appetiti o desiderî o voleri. Esso ha pure sua origine in determinate rappresentazioni.

I passaggi continui da uno stato dell'anima a un altro, consistenti specialmente in questo che una rappresentazione, vinti gli ostacoli, sale sulla soglia della coscienza, conserva la posizione acquistata, influendo sulle altre rappresentazioni, coll'assimilare le une e respingere le altre, costituiscono i desiderî. Il sentimento dello sforzo, per cui una rappresentazione tende a rimovere gl'impedimenti e a trionfare della resistenza, costituisce il desiderio, e la rappresentazione appare come l'oggetto desiderato. Tutte le circostanze che accelerano il movimento ascensivo della rappresentazione, accrescono il desiderio e generano piacere; quelle invece che si oppongono, producono dolore. La vivacità del desiderio dipende da una parte dalla forza di arresto, dall'altra dalla rappresentazione che sale e dall'aiuto che le viene dalle rappresentazioni associate. Ogni desiderio è soddisfatto, quando qualsiasi ostacolo sia superato e la rappresentazione abbia raggiunto nella coscienza la chiarezza perfetta. Il desiderio è movimento,

mentre il sentimento è quiete; il desiderio tende sempre a trasformarsi in azione o in un piano di azione.

La volontà è il desiderio accompagnato dalla credenza di poter conseguire l'oggetto del desiderio stesso. Un piccolo successo rinvigorisce la volontà; via via che i mezzi crescono, cresce anche la volontà.

A rafforzare la quale conferiscono anche l'abnegazione, la coscienza del danno e la ripetizione. Quest'ultima sopratutto ha moltissima efficacia, perchè la volontà sarà tanto più ferma, quanto maggiore memoria possiede.

Allorquando più serie rappresentative si elevano, come desideri, sulla soglia della coscienza, le riproduzioni che le accompagnano, indicando i mezzi e gli ostacoli, possono opporsi tra loro; nasce quell'oscillazione delle rappresentazioni, che si chiama riflessione pratica, che finisce colla opzione. Il ripetersi di una opzione forma dapprima un volere generale, ma confuso, che viene elaborato via via dai giudizî che lo accompagnano, dando luogo a una formazione psichica somigliante ai concetti generali.

I desiderî sono di due specie: inferiori e superiori. I primi (tendenze, istinti, inclinazioni, appetiti, passioni) sfuggono al dominio della ragione; i secondi sono preceduti dalla riflessione e accompagnati dal giudizio. La riflessione si vale dei concetti generali, da cui provengono le massime o i principî d'azione, il cui complesso costituisce la coscienza morale. Ma in ogni caso l'atto volitivo è sempre il risultato della lotta delle rappresentazioni.

10. — Può avvenire che nel punto di prendere una decisione, consigliata dalla riflessione, spunti sulla soglia della coscienza un desiderio, che ad essa si oppone. Allora noi siamo come spinti in direzioni opposte da due forze: il desiderio e la ragione, tra le quali l'*io*, concepito come una terza forza, si sente incerto.

In questa condizione noi ci sentiamo liberi di seguire tanto l'appetito, quanto la ragione. Ma questa forma di libertà è un'illusione prodotta dal fatto che noi ignoriamo il meccanismo delle rappresentazioni, da cui sono dipendenti e determinati la ragione, il desiderio e il nostro *io*. La vita psichica è un complicatissimo meccanismo messo in azione dall'esperienza. La decisione definitiva non è altro che il risultato della lotta tra due masse di rappresentazioni, a cui, in realtà, si riduce tanto la ragione quanto il desiderio.

La libertà è la vittoria della ragione; l'uomo, che si decide in forza di concetti e di massime, è libero; l'uomo, che si decide in forza di desiderî e passioni, è schiavo. E noi siamo più o meno liberi, secondo il maggiore o minore predominio che ha su noi la ragione. È perfettamente libero colui che ha raggiunto un accordo stabile fra la coscienza morale e la volontà (1).

L'esperienza insegna che l'animale opera sempre per istinto, secondo un fine e con conseguenza, perchè lo stimolo rimane sempre il medesimo, o ha variazioni periodiche determinate da leggi naturali costanti; e che ancora più conseguente è la vita della pianta. Ma assai diversa è quella dell'uomo, il quale, oltre l'istinto, possiede la ragione, i cui elementi costitutivi sono le rappresentazioni. Le quali rappresentazioni, a cagione dell'unità dell'anima, si urtano, si premono, si associano, si aiutano fra loro; sono forze, che reciprocamente si alzano o si abbassano, si perseguitano o si liberano. Per effetto di questa lotta incessante e varia si creano tutte quelle molteplici condizioni che noi, con espressione troppo generale e indeterminata, chiamiamo *volere* e cioè inclinazione, appetito, desiderio, passione, paura, coraggio, capriccio, riflessione,

(1) L. Gockler, *La pédagogie de Herbart*, Paris, 1905, p. 134 e segg.

opzione, decisione, risoluzione, buon volere che non sa che cosa sia il bene, cattivo volere che s'illude di essere buono, ingegno senza volontà, volontà senza energia, ribrezzo del delitto, che nel medesimo momento viene scientemente commesso, e tutti gli altri fenomeni che col loro maraviglioso mescolarsi e separarsi, col loro incessante trasformarsi attestano l'insussistenza assoluta delle partizioni immaginate dai filosofi tra intelligenza e volontà, fra ragione e arbitrio, fra istinto e libertà.

11. — *Le tradizionali facoltà dell'anima non sono nulla più che astrazioni logiche*, che esprimono i nostri concetti delle classi più generali della attività psichica, del tutto inefficaci per significare i fenomeni stessi nella loro intima natura. Nulla meno gli uomini per inclinazione naturale prestano e presteranno fede alla loro realità; e come non ostante i progressi dell'astronomia si parla sempre di sole che sorge e tramonta, così critica di filosofo non riuscirà mai a fare sì che non si parli d'intelligenza e memoria, di fantasia e ragione, di sentimento e volontà, giacchè queste espressioni tornano assai in acconcio per designare le manifestazioni più comuni dello spirito dei diversi individui. Noi non siamo ancora riusciti a spiegare l'importanza, nè a determinare i limiti dei concetti, che corrispondono a tali denominazioni. Esse non sono altro che vaghe designazioni delle oscillanti posizioni di una macchina, la quale nel corso del tempo dà una produzione sempre nuova e perciò cangia in ogni momento operazione e tendenza. Ma poichè questa macchina non si compone di altro che di rappresentazioni, essa non tende che a un rappresentare reale. Colla sua attività non produce altro che nuove rappresentazioni; e dal di fuori non riceve altro che aiuti o impedimenti alle vecchie rappresentazioni. Noi non vogliamo che rappresentazioni. Il nostro sapere

è un rappresentare, che ha raggiunto la compiuta esplicazione; il nostro volere un rappresentare avviluppato, che tende ad esplicarsi. L'umanità non si renderà mai consapevole di questo fatto psicologico, perchè la rappresentazione ha per oggetto le cose e non la rappresentazione stessa, in quella guisa che l'occhio percepisce il mondo circostante e non il proprio vedere.

Alla negazione della teoria tradizionale delle facoltà dell'anima (conoscenza, sentimento, volere) si arriva anche movendo dal presupposto metafisico che l'anima è un reale assolutamente semplice. Sentimento e volere non sono altro che effetti di speciali disposizioni delle rappresentazioni.

12. — Dalla riduzione dei fenomeni psichici ad un'unica categoria, scende immediatamente nell'ordine pedagogico il concetto che istruzione ed educazione sono inseparabili e che la distinzione di cuore (educazione) e mente (istruzione) non ha fondamento reale. Dalla lotta delle rappresentazioni considerate come forze, nasce l'idea della possibilità e necessità scientifica di applicare la matematica alla psicologia, e di costruire una statica e una dinamica dei fenomeni dello spirito (1). Questo principio autorizza a supporre che non solo si può, in genere, esercitare un'azione

(1) « Le rappresentazioni si trasformano mediante la loro pressione reciproca in una tendenza a rappresentare. Questa tendenza è quella che, sotto il nome di appetito, vita, stimolo, attività reale, fu posta, erroneamente, dal Fichte accanto alla facoltà rappresentativa come una seconda qualità originaria, come una facoltà propria. Con ciò si rompeva l'unità dell'anima, dovendo essa portare in sè due forze o facoltà originarie..... Queste opinioni debbono sparire dalla psicologia. Le rappresentazioni mutano sempre il loro stato, agendo ora la maggior parte di esse, ora la minore a causa dell'impedimento mutato, come tendenza, mentre l'altra parte è presente nella coscienza come rappresentare reale. Ne segue immediatamente che la parte sintetica della psicologia deve comprendere una statica e una meccanica dello spirito ». (HERBART, *Introduzione alla filosofia*, trad. Vidossich, Bari, Laterza, 1908, pag. 255).

sull'alunno; ma che a determinate azioni rispondono determinati effetti, che noi possiamo, entro certi limiti, prevedere col sussidio di continuata e opportuna osservazione.

La pedagogia trova così la sua base scientifica nella psicologia. Non più diverse facoltà dell'anima, cui si applicano diversi metodi pedagogici, ma un ordine solo di fenomeni psichici: la rappresentazione. Non più dualismo fra istruzione ed educazione, ma *istruzione educatrice*.

E qualunque giudizio si voglia portare sull'intellettualismo dell'Herbart, esso è sempre da considerare come un geniale tentativo di spiegare la genesi dello spirito, senza le ipotesi delle idee innate, senza ammettere *a priori* o preformazioni o predisposizioni o facoltà. Esso è assai favorevole al concetto dello svolgimento della individualità e della specie ed è appropriato ai bisogni dell'educazione.

L'etnografia, la sociologia, la storia, dimostrano che l'umanità si arricchisce sempre di sapere e di virtù. La psicologia introspettiva tradizionale, che si limitava allo studio dell'uomo adulto e incivilito, non basta e non risponde alle leggi del progresso. Invece se ammettiamo che tutti i fatti psichici sono rappresentazioni o serie o intreccio di rappresentazioni, segue che il progresso delle cognizioni è progresso della natura umana.

Condannando ogni idea innata, l'Herbart non nega l'individualità, anzi per lui il meccanismo psichico dipende anche dall'organismo individuale, che può impedire o alterare il funzionare di tale meccanismo. Meccanismo psichico hanno anche gli animali, i quali non sono semplici automi, macchine senza anima. Per convincersi di ciò, basta osservare i cani.

L'uomo si eleva sopra essi, perchè possiede organi superiori; per il linguaggio, per la maggiore durata dell'infanzia. Gli animali anche superiori non hanno sensi così

perfetti, come l'uomo: non vedono certe sfumature di colori. Ma la superiorità dell'uomo sta sopratutto nel cervello e nell'uso della mano.

Un filosofo greco (Anassagora di Clazomene) disse che l'uomo pensa, perchè possiede l'uso della mano, che è organo indispensabile per conoscere esattamente le forme dei corpi e i rapporti spaziali. Ai nostri dì è verità banale, non discussa da alcun scienziato, che la vita psichica non è propria solo dell'uomo, ma si estende a tutti gli animali. Il corpo è un istrumento dell'anima; questa senza quello non sarebbe nulla. Tuttavia essa trova nel corpo ostacoli (idiotismo, follia, malattie, passioni), contro cui l'educazione viene a urtare. L'anima, come essere semplice, non può perire, è immortale.

Capitolo II.

La morale.

Sommario. — 1. La filosofia della religione e l'idea di Dio. — 2. Critica dell'utilitarismo. — 3. Punti di somiglianza tra la morale di Kant e quella di Herbart. — 4. La morale è parte dell'estetica, cioè della scienza dell'ideale. — 5. Le 5 idee esemplari: la libertà e la perfezione concernono l'individuo; — 6. la benevolenza, la giustizia e l'equità concernono la società. — 7. La società animata, come conseguenza della pratica universale delle 5 idee morali. — 8. La moralità è prodotto del meccanismo psichico e dell'esperienza del genere umano; limiti dell'educazione. — 9. I limiti dell'educazione: individualità, ereditarietà, storia. — 10. Solidarietà delle idee morali: la moralità dello Stato. — 11. Sintesi del sistema herbartiano.

1. — Intorno alla filosofia della religione l'Herbart non lasciò uno studio sistematico.

Dai limiti assegnati alla conoscenza umana egli fu logicamente condotto ad affermare che Dio e le cose divine non entrano nel dominio della scienza, ma sono oggetto di fede religiosa. La religione vanta nella storia dell'umanità un passato molto più lungo della filosofia e della scienza. Essa risponde a un bisogno pratico della natura umana, bisogno alla cui soddisfazione non occorre la dimostrazione scientifica, ma è sufficiente l'affermazione. E questa si ricava dallo studio dell'ordine e della costituzione del mondo. La materia e le forme, con cui essa ci appare, e la finalità non hanno giusta spiegazione, nè nella natura, nè nella concatenazione generale degli avvenimenti, in quanto si producono da sè. È quindi necessario assumere una causa fuori del mondo. L'idea di un Essere personale, di Dio, deve essere costruita colle idee pratiche semplici. Contiene anzitutto sapienza e santità,

ossia libertà interiore; poi onnipotenza, come suprema perfezione; bontà pura e infinita, ossia amore; infine giustizia, specialmente distributiva. La dottrina religiosa, la quale si collega strettamente colla *dottrina della virtù*, perchè, come questa, mira a migliorare l'uomo, consola l'innocente che soffre, riconduce lo smarrito sul retto sentiero, tranquilla il peccatore e innalza l'animo in una sfera più elevata di pensieri. La religione è il punto comune, nel quale s'incontrano la metafisica e la morale.

2. — All'*etica* consacrò l'Herbart maggiore studio che alla dottrina della religione; il che è una conseguenza necessaria del fondamento e del fine che, nella sua mente, aveva la pedagogia.

La riforma della morale felicemente condotta a compimento, cioè la critica e l'annientamento dell'utilitarismo, fu per l'Herbart e pe' suoi coetanei il servigio più grande reso dal Kant alla Germania e alla umanità. Questa riforma fu giustamente apprezzata, perchè rispondeva allo spirito e alle esigenze politiche del tempo. La Germania sentiva di essere caduta assai in basso per la diffusione delle idee utilitarie, le quali movevano ogni Stato, ogni città, ogni famiglia, ogni individuo a cercare, in mezzo al turbine delle disastrose guerre combattute nella seconda metà del secolo, il proprio salvamento, senza prendersi pensiero della grande patria tedesca. La morale disinteressata sorse come reazione contro questo spirito di utilitarismo pubblico e privato. Il rinnovamento che il Kant, il Fichte, l'Herbart e altri filosofi introdussero nell'università e nella filosofia, risponde alla riforma fatta dai nuovi umanisti nelle scuole secondarie, e alla lotta da essi vittoriosamente sostenuta contro l'utilitarismo pedagogico tanto dei Gesuiti, quanto dei Filantropi, che godevano le simpatie della massoneria. Il fatto filosofico si

collega con quello scolastico, come causa ed effetto a un tempo; e l'uno e l'altro si collegano colle condizioni politiche e sociali e col risveglio del patriottismo tedesco.

3. — L'Herbart, dopo avere decantata la serena e severa dignità della dottrina morale del Kant, il quale ripone il valore etico dell'azione non nell'oggetto, a cui l'azione tende, sibbene nella forma soggettiva della stessa tendenza, afferma che sotto questo aspetto egli pure è un Kantiano. Infatti egli non ha rinnovato l'antico errore di porre i beni della volontà all'apice della morale; ma invece ha cercato di determinare quale forma soddisfi alle condizioni della moralità e venne alla conclusione doversi a questa forma assegnare il nome di *estetica*, perchè essa è il contenuto di giudizi, i quali, indipendentemente da ogni altra considerazione, esprimono, come in materia d'arte, con spontanea e immediata certezza, approvazione o disapprovazione, gusto o disgusto. I due filosofi vanno perfettamente d'accordo nei seguenti principî fondamentali: 1° la volontà deve essere determinata da motivi provenienti dalla rappresentazione dell'atto, non dall'aspettazione dell'effetto; — 2° la volontà porta in se stessa la sua bontà e dignità; — 3° il fondamento dell'etica non può mai essere costituito da principî materiali, sì da principî puramente formali; — 4° i principî morali non si possono derivare dalla conoscenza degli oggetti, e perciò la filosofia teoretica e la pratica debbono essere profondamente separate.

4. — Se l'Herbart accettava la critica che il Kant aveva mosso all'eudemonismo, anzi era persuaso che questo fosse per sempre sconfitto, come dottrina filosofica, e concepiva, al pari di lui, il dovere come suprema legge morale, da lui dissentiva nel fondare l'etica, come dottrina dei do-

veri, sull'imperativo categorico, col quale la ragione pratica comanda alla volontà di conformare le sue deliberazioni alla legge morale, e sul concetto della libertà trascendentale. Quei principî fondamentali, che il Kant, movendo da presupposti psicologicamente errati, aveva infruttuosamente cercato, consistono in certi rapporti della volontà; e perciò la filosofia pratica non deve fare altro che esporre i caratteri di una volontà esemplare, ossia di una volontà tale che ecciti in noi spontaneamente approvazione innanzi a una volontà con essa concorde, e disapprovazione innanzi a un'altra da essa discorde. Così il giudizio morale è sottratto alla volontà e diventa estetico; l'evidenza immediata, colla quale esso si forma, non lascia alcun dubbio intorno al suo valore. E poichè questi rapporti della volontà rimangono i medesimi qualunque ne sia la materia, l'etica non tiene conto dell'oggetto delle azioni, ma si conserva scienza puramente formale.

« Il valore di un uomo si misura dal suo volere e non dal suo sapere » (*Lezioni di Pedagogia*, § 58). La filosofia teoretica, che tratta del reale, ossia di ciò che è, deve essere ben distinta dall'etica, che tratta dell'*ideale*, cioè di ciò che dovrebbe essere. In caso diverso si arriva, come Spinoza, a identificare il diritto colla forza, e a legittimare i reati più odiosi.

La scienza generale dell'ideale è l'*estetica*, e la morale è una parte dell'estetica, anzi la parte più importante. Il *bene* è una specie, di cui il *bello* è il genere, come il *male* è una forma particolare del *brutto*. Infatti il bene e il male, il bello e il brutto, sono oggetto di approvazione o di disapprovazione. Un atto di abnegazione e una bella sinfonia, una truffa o una pittura orribile piacciono o dispiacciono fuori di ogni considerazione d'interesse. Nulla meno il bene non si confonde col bello, nè la morale coll'estetica. I rapporti morali hanno sempre per oggetto la volontà umana.

5. — I rapporti, la cui perfetta rappresentazione sveglia con indiscutibile certezza un giudizio estetico, cioè di approvazione o di disapprovazione, sono le cinque idee pratiche esemplari: 1° dell'*interna libertà*, o coerenza a noi stessi; 2° della *perfezione*, o forza di volontà; 3° della *benevolenza*, o assoluta bontà, cui la religione cristiana chiama amore; 4° della *giustizia* o *diritto;* 5° dell'*equità* o *rimunerazione.*

La *libertà interna* è l'accordo del volere coi principî. Un uomo è interamente libero, quando riduce all'impotenza i desiderî che non rispondono a' suoi principî, e sa sempre uniformare la propria condotta alle convinzioni, buone o cattive che siano. Schiavo è chi vede il meglio, ma s'attiene al peggio. La libertà non tiene conto della materia delle massime e del volere; e libero può essere tanto l'egoista, quanto l'altruista, purchè e l'uno e l'altro pieghino sempre il volere al proprio giudizio. Il filosofo epicureo, il quale opinava che fine del vivere è la felicità, ma che la felicità non può essere raggiunta e che perciò bisogna uccidersi e coerentemente a questo principio filosofico si uccise e indusse numerosi seguaci al suicidio, possedeva la libertà interna quanto Socrate che, in obbedienza alle patrie leggi, si rifiutò di fuggire dal carcere e bevve la cicuta. La storia antica è ricca di splendidi esempî di coerenza del volere e dell'opera coi principî, perchè la filosofia era la guida della vita. E splendidi esempî di coerenza sono i primi cristiani, che per la fede soffrono i più terribili tormenti.

La libertà interna deve essere integrata dalle altre idee, che le forniscono contenenza.

La *perfezione*, che è un concetto puramente quantitativo, presuppone l'intensità e l'estensione di volere, cioè la capacità ad applicarsi a molti oggetti e a coordinare gli sforzi. Non vi è perfezione senza forza, varietà e ordine

di rappresentazioni e di voleri. Queste qualità svegliano in noi approvazione; mentre disapproviamo le volontà deboli o unilaterali o disordinate. La forza, la ricchezza e l'ordine dànno agli atti volitivi una forma estetica.

Napoleone I, che con eguale potenza comanda sul campo di battaglia e lavora nel gabinetto riservato, coordinando tutti i suoi atti guerreschi e pacifici, è un ideale di suprema perfezione umana e di libertà interna. Nessuno più di lui ha posseduto grandezza, varietà e armonia di sforzi; nessuno più di lui ha saputo piegare la volontà ai principî. Ma diremo che ebbe tutte cinque le virtù morali?

Egli è che le due idee della libertà e della perfezione guardano solo l'individuo e, astrattamente, potrebbero essere attuate anche nella solitudine. Ad esse bisogna aggiungere le altre tre, le quali attuano l'ideale nel consorzio umano.

6. — La *benevolenza* o *amore* è « la soddisfazione di « una volontà altrui che la nostra volontà si propone per « oggetto ». Nè va confusa colla simpatia, la quale, essendo semplice partecipazione delle gioie o dei dolori di altri, è passiva.

Le idee di libertà, perfezione e benevolenza nascono da un giudizio di approvazione; l'idea della *giustizia* da un giudizio di disapprovazione. Ogni volta che due esseri ragionevoli, due volontà desiderano lo stesso oggetto, anche se non sono mossi da malevolenza, dànno origine a un conflitto, il quale genera, in chi lo vede, *disgusto*. Il conflitto dispiace; per sopprimerlo è necessario che una delle volontà si ritiri spontaneamente e non per effetto della forza superiore, di cui disponga la volontà avversa. Da questo ritirarsi di una volontà nasce il *diritto* della seconda volontà sull'oggetto del conflitto. Onde « il diritto « risulta dall'accordo spontaneo di più volontà concepito « come regola per evitare il conflitto ». Il diritto deriva

pertanto da una convenzione volontaria; la quale, una volta conclusa, esige rispetto da amendue i contraenti. Chi non la osservasse, sarebbe ingiusto e meriterebbe biasimo.

L'idea di *equità* o di *rimunerazione* deve essere ben distinta da quella di giustizia o diritto. Se un essere ragionevole compie intenzionalmente un atto che reca vantaggio o danno a un altro nei rapporti della volontà, si genera una perturbazione che dispiace. È necessaria la ricompensa o la punizione che ristabilisca il primitivo rapporto.

7. — La vita individuale e sociale si fonda sopra queste cinque idee pratiche, le quali sono l'ideale dell'individuo e della collettività. Sono primitive e irreducibili. Non è possibile ridurre la morale a un principio unico, p. es., alla libertà interna (Kant), o alla perfezione (Leibniz), o alla benevolenza (Hutcheson e Adam Smith), o all'interesse (utilitarismo di ogni forma e tempo).

L'idea di perfezione crea gli istituti che sviluppano l'arte, la scienza, la civiltà; cioè il sistema di coltura. Ma senza diritto o giustizia non si eviterebbero i conflitti, nè sarebbe possibile vita civile. E anche l'*equità* è fondamento del sistema delle sanzioni, pur necessario al consorzio umano. La benevolenza diffonde nella società il maggiore benessere, dando origine al sistema amministrativo.

Infine in una collettività, dove regnano la libertà interna, la perfezione, la giustizia, la benevolenza e l'equità, i dissidî tacciono, l'egoismo sparisce, i desiderî e le passioni individuali sono subordinati a principî generali: un medesimo spirito anima e riunisce in bella armonia i singoli e si ha la *società animata*, ossia la collettività diretta e informata da una sola anima, cioè uno stato ideale, in cui le cinque idee morali regoleranno la condotta di tutti, e tutti avranno gli stessi sentimenti, gli stessi desiderî, la stessa volontà.

8. — Le idee morali non sono innate; sono un prodotto storico. Il ripetersi di fatti simili nel mondo fisico dà origine a leggi fisiche; il ripetersi di fatti simili nel mondo umano genera giudizî di approvazione o disapprovazione, che costituiscono massime morali, le quali nei primi tempi si confondono colla sapienza pratica (Omero, i savi, i poeti gnomici), poi si chiariscono e si elevano a giudizî (Socrate, Platone, Aristotele).

Ma non basta il giudicare moralmente per operare moralmente (Socrate, Platone, Cartesio); l'attuazione dei giudizî morali segue non per libero arbitrio, ma per necessità e conformemente alle leggi del meccanismo psichico. In un grado avanzato d'incivilimento, la volontà e l'opera dell'uomo sono la risultante del conflitto di tre specie di massime che nascono: 1° dalle passioni; 2° dall'interesse; 3° dalle idee morali. Le prime sono violenti e possono trascinare l'uomo a grandi sventure; le seconde, mirano al piacere costante, alla felicità e cercano imporsi alle prime; ma il piacere si mostra vano, incostante, fugace; inoltre noi ci sentiamo capaci di sopportare anche un grande dolore, quando siamo dominati da un ideale superiore (la religione, la patria, la scienza, l'umanità). Le massime morali guadagnano via via forza, dignità, predominio sulle passioni e sul calcolo dell'interesse. La società, con moto lento, ma costante, si eleva dal senso, che è piacere fuggevole, alla prudenza pratica, che è calcolo intellettuale, alle massime della moralità. E questo elevarsi segue per meccanismo psichico, pel giuoco e contrasto fatale delle rappresentazioni. La ragione pratica e speculativa, la moralità è un prodotto dell'esperienza accumulata per generazioni successive. Come il pensiero umano s'innalza a una concezione sempre più chiara dei rapporti logici, che sono le leggi dell'ordine fisico; così la volontà è in moto verso la realizzazione sempre più compiuta dei

rapporti estetici, che includono anche i principî dell'ordine morale.

L'educazione promove questo elevamento verso la moralità.

9. — A questa teoria si obbietta da più parti e con forza: se il progresso morale avviene per meccanismo psichico, dove è il merito, dove il demerito?

L'Herbart risponde: Lo stesso meccanismo che produce volontà buone o cattive, azioni morali o immorali, il predominio delle massime morali su quelle del piacere e dell'utilità, produce anche la lode e il biasimo. Lo stato di moralità di un individuo è e rimane in ogni istante un prodotto naturale, ma il biasimo nulla perde della sua severità e la lode del suo splendore.

Infatti la coscienza collettiva loda e ammira il poeta, lo scienziato, il filosofo sommo, come loda e ammira il patriota, il filantropo, il benefattore; con questa sola differenza, che in quelli pregia la perfezione intellettuale, in questi la benevolenza.

L'Herbart ignorava le leggi dell'eredità, ma ammetteva l'influenza dell'organismo, che può ritardare, turbare, arrestare, ma anche agevolare il meccanismo psichico messo in moto dall'educatore. Il quale non deve stimare il potere suo nè più grande, nè più piccolo di quello che in realtà sia. La potenza dell'educazione ha dunque limiti nella natura individuale: ma ne ha eziandio nella storia, perchè alla generazione crescente essa può presentare, concentrati, i beneficî delle generazioni precedenti — e soltanto questi — sotto forma d'istruzione e di avvertimento; e ne ha ancora nel mezzo sociale e nelle circostanze particolari, tra cui dovrà vivere, crescere e formarsi l'alunno (1).

(1) Cfr. Mauxion, *op. cit.*, pp. 50-62.

10. — Le cinque idee morali assumono nella dottrina herbartiana un significato in parte diverso dal tradizionale, e si prestano ad applicazioni e deduzioni particolari di altre idee, onde il loro dominio viene ad estendersi a tutte le sfere dell'attività umana individuale e sociale. Imperocchè esse, quali archetipi dell'eccellenza ed esemplari della volontà, debbono costituire le massime direttrici della vita, tutte in misura uguale, sì che l'una non prevalga sulle altre. Il loro insieme forma la comprensione del concetto di ciò che è moralmente buono. Per questa solidarietà e stretta congiunzione delle idee pratiche, nessuna può, quasi strappata dalle altre, fornire materia per una scienza a sè.

L'Herbart è recisamente avverso alla consuetudine accademica e letteraria di erigere la filosofia del diritto al grado di disciplina indipendente dalla morale. Le idee esemplari, come norme fondamentali direttive della vita, hanno valore per l'individuo e per le diverse forme di società, di cui l'individuo è parte: società familiare, comunale, religiosa, politica. Una sola è la moralità e una sola è la scienza della moralità. Quando essa è applicata all'individuo, diventa dottrina della educazione; quando alla società, dottrina dello Stato; ma e in un caso e nell'altro il fine è sempre il medesimo.

L'Herbart è molto lontano dal concepire lo Stato come un ente puramente giuridico. La forza di cui dispone lo Stato, non deve servire unicamente alla difesa del diritto e alla giustizia; ma a favorire lo svolgimento massimo della moralità, per mezzo di appropriata cultura, del mantenimento dell'ordine pubblico conciliato colla libertà individuale, di amministrazione inspirata a idee elevate e pure. E poichè le forze che agiscono negli organismi sociali hanno un'origine psicologica, si urtano, si sommano, si neutralizzano, tendono all'equilibrio, come la rappresen-

tazione della psiche individuale, l'Herbart ideò coll'aiuto della psicologia una statica e una meccanica dello Stato, le quali indicano le vie da seguire per raggiungere il fine, cui esso è destinato.

11. — Da questa breve descrizione delle parti della filosofia herbartiana di leggieri si vede che esse costituiscono un organismo logico con funzioni varie e ben distribuite; che la pedagogia, tuttochè tragga dalle altre parti del sistema, da quale più, da quale meno direttamente, nutrimento e forza, pure ha vita propria e gode di una libertà relativa; e alla sua volta ha un ufficio da esercitare, che torna a vantaggio delle altre discipline filosofiche, alle quali restituisce largamente i servigi ricevuti. Una scienza e un'arte pedagogica buone renderebbero impossibili molte errate teorie di filosofia, ad esempio quella della libertà trascendentale.

L'organismo della filosofia herbartiana può essere così delineato:

Filosofia è l'elaborazione dei concetti, eseguita con tre metodi fondamentali.

- *a*) si rendono chiari e distinti (i concetti) con *la logica* (filosofia formale)
- *b*) si purificano dalle contraddizioni e si compiono con *la metafisica* (filosofia teoretica), che concerne
  - l'uomo: *Psicologia*
  - il mondo: *Filosofia della natura*
  - Dio: *Filosofia della religione*
- *c*) si lumeggiano nella loro bellezza originaria con *l'estetica*, la cui applicazione genera *le scienze pratiche;* delle quali ha un carattere peculiare *l'etica*, che applicata allo Stato dà la *politica*, all'individuo *la pedagogia.*

LIBRO III

LIBRO III.

La pedagogia generale

Capitolo I.

Metodo, necessità e possibilità della pedagogia.

Sommario. — 1. La pedagogia è scienza deduttiva; critica del metodo del Rousseau e di quello fondato sulla teoria delle facoltà dello spirito. — 2. Errore degli empirici, che insegnano a vivere secondo natura o secondo gli usi convenzionali o lasciano l'alunno abbandonato a sè. — 3. Insufficienza della pratica individuale e vantaggi della teoria scientifica. — 4. Possibilità della pedagogia fondata sul concetto della educabilità dell'uomo. — 5. Critica della dottrina della libertà trascendentale professata dal Kant e dal Fichte; determinismo e moralità; rapporti colla pedagogia. — 6. Limiti della educabilità. — 7. L'educatore abbisogna di occhio psicologico; qualità personali. — 8. Necessità di sapere per educare coll'istruire. — 9. Tre parti della pedagogia: 1° governo; 2° istruzione; 3° educazione.

1. — Se noi vogliamo renderci chiaro e distinto il concetto herbartiano della pedagogia, dovremo partire dal concetto di scienza e di arte. *Scienza* è un complesso organico di teorie, le quali esauriscono un ordine di pensieri e, fin dove è possibile, derivano le une dalle altre, come conseguenze da leggi e come leggi da principî. *Arte* invece è un complesso di abilità, che si debbono congiungere per ottenere un determinato scopo. *La pedagogia è scienza e arte:* come scienza richiede pensiero filosofico; come arte, un operare continuamente uniformato ai risultati della scienza.

Date queste definizioni, è dato anche il metodo col quale l'Herbart dovrà svolgere la *pedagogia generale*, ossia quella che non tiene conto nè del sesso, nè della classe

sociale, nè delle condizioni speciali di civiltà, di luogo e di tempo, nè di quelle scolastiche, e neppure della così detta educazione fisica, la quale comprende un ordine di concetti estranei alla vera pedagogia. La pedagogia generale è dedotta da principî filosofici, cioè dal fine, che si vuole raggiungere; e osserva nello sviluppo dei pensieri le leggi intime del raziocinio deduttivo.

Gli altri due metodi possibili nella pedagogia sono falsi. L'uno consiste nel porre sotto gli occhi del lettore il fatto stesso educativo, descrivendo ciò che successivamente si deve operare; l'altro nel dividere la materia in parti ed esporre, l'una appresso l'altra, le regole, le quali nel medesimo tempo e con continuità bisogna osservare.

L'Herbart è avversissimo al Rousseau, che adottò il primo metodo, falso di pianta, nell'*Emilio*, dove invece della scienza educativa s'insegna il mestiere del vivere e l'arte di sviluppare il corpo; cosa in realtà non difficile, essendo l'uomo, come la rosa, una pianta che si adatta ad ogni clima, senza tante cure di giardiniere; che si nutre di tutto e da tutto sa per la sua conservazione naturalmente trarre vantaggio.

Ma anche il secondo metodo, con cui si suole trattare la pedagogia, colle sue partizioni (prima l'educazione intellettuale, poi l'estetica, poi la morale e in ultimo una didattica disposta secondo le materie d'insegnamento) pecca nel presupporre che a queste partizioni artificiali risponda qualche cosa di reale nella vita dello spirito e che questo sia un aggregato di facoltà; e dimentica che l'unico suo atto fondamentale, che inchiude tutti gli altri, è la rappresentazione e che le varie discipline che s'insegnano non sono altro che mezzi per giungere al fine ultimo dell'educazione, cioè alla moralità, e hanno quindi lo stesso ufficio che gli alimenti rispetto al corpo.

2. — Ma una scienza pedagogica risponde ad una necessità reale? Per l'educazione domestica non ha provveduto la natura coll'istinto e coll'amore dei genitori? Nella scuola pubblica non sono forse sufficienti la buona volontà, lo zelo, la conoscenza piena delle singole discipline che si debbono impartire e quella della vita sociale, a cui debbono essere preparati gli alunni? I più rispondono in modo affermativo a queste domande, confondendo la scienza coll'arte educativa, la quale è un bisogno generale, imperioso, quotidiano, che assume forme assai diverse nelle classi dirigenti e nelle dirette, nella scuola e nella famiglia, nei maschi e nelle femmine. È un fatto che la maggior parte degli educatori non si prendono cura alcuna di procacciarsi idee chiare, fondate, precise, intorno al fine che devono raggiungere e al modo di raggiungerlo; ma si vengono via via formando nell'esercizio del proprio ufficio un concetto dell'educazione, che spontaneamente esce dalla loro personalità, dalla individualità dell'alunno e dall'ambiente. Se essi sono forniti di intelligenza robusta, traggono profitto da ogni circostanza per alimentare lo spirito dell'allievo e promuoverne lo sviluppo; e se sono prudenti, riescono ad allontanare da lui checchè possa nuocere alla sua salute, al suo cuore, alla sua educazione. Con tali cure il ragazzo cresce pratico di tutte le cose, che non presentano pericolo, abile a riflettere ed operare nelle circostanze ordinarie della vita, pieno di tutti quei sentimenti, che gli vennero ispirati; e tutto gli andrebbe a seconda, se contingenze esteriori, cioè serventi, amici, giuochi, università, non venissero troppo spesso a portare guasto. Gli educatori se ne lamentano; ma non hanno il diritto di aspettarsi di più, quando essi, abbandonandosi al caso nel loro ufficio, non hanno saputo dal caso sottrarre l'alunno, impartendogli un'educazione così salda da resistere all'urto degli avve-

nimenti esteriori. Ora questo risultato non isperino essi di conseguire, se non sottopongono l'opera loro a una norma scientifica ben determinata. Quale sarà la migliore?

La suprema norma pedagogica insegnata dal Rousseau, di seguire la natura per imparare a vivere, è ingiusta, perchè sacrifica la vita dell'educatore, che ha più valore sociale di quella del fanciullo. Infine è quasi inattuabile, perchè il formare tra uomini civili un uomo di natura deve costare all'educatore tanta fatica, quanta all'educato dappoi il vivere.

Altri invece vorrebbero che il ragazzo fosse avvezzato a vivere nel mondo secondo le regole convenzionali. Per costoro è inutile qualsiasi pedagogia, giacchè la loro veduta è il risultato complessivo di tutte le loro idee e sentimenti ed è ogni giorno rafforzata da nuove impressioni; retore e predicatore sarebbe reputato quel moralista o pedagogista che imprendesse di far mutare loro avviso, e l'effetto della predica, dopo un giro di capo, sarebbe scomparso. Di più l'educazione di società riesce facilmente, perchè cogli uomini di società la società è in lega. Primo fra questi educatori di società l'Herbart collocò nel 1806 il Locke; ma poi (1832), ricredendosi, espresse giudizio più benigno sul grande filosofo inglese.

Altri infine credono che il ragazzo debba formarsi da sè, sotto l'impulso delle sue buone qualità naturali; lo lasciano libero di vivere tra giuochi e litigi in mezzo ai suoi coetanei, dai quali impara a conoscere la natura e gli uomini, che in avvenire gli saranno compagni della vita. Questa esperienza, secondo essi, quando a casa si aggiunga la cura di acuire, esercitare, dirigere la mente, basta a ben educarlo. In realtà questo sistema non ottiene buon effetto: l'attenzione del fanciullo, trascinata da un lato ai compagni e ai passatempi, dall'altro ai libri e allo

studio, finisce col piegare a quelli e non a questi. Solamente l'educatore, il quale possegga l'idea della educazione in tutta la sua bellezza, sa ridurre ad armonia i due interessi opposti del fanciullo. Il che egli otterrà, quando presenti concentrato al ragazzo, sia come dottrina, sia come avvertimento, il prodotto totale dell'esperienza dell'umanità. Ora è tanto lungi da questo ideale l'educatore che prende norma dagli usi convenzionali, quanto quello che s'adopera a formare uomini di natura: il primo perpetua i mali presenti, il secondo ritorna agli antichi.

3. — Ma neppure vi si avvicina l'educatore, che si chiude nell'angusta cerchia dell'esperienza personale, refrattario ad ogni suggerimento altrui. È un fatto innegabile che ciascuno sa quello che ha provato. Un maestro rurale nonagenario ha l'esperienza della sua lunga uniforme pratica e il sentimento della sua fatica; ma possiede egli la critica del suo metodo e de' suoi risultati? Potrebbe a buon diritto attribuire il valore di esperienza scientifica alla sua *routine*? Ai pedagogisti moderni venne fatto di stabilire nuove norme educative, delle quali l'umanità seppe loro grado, perchè essi, uscendo dalla stretta cerchia della pratica individuale, che fa ripetere inconsciamente gli stessi errori, profittarono dell'esperienza e del sapere di tutti. Quelli che vogliono fondare l'educazione sulla pura pratica, si degnino di volgere lo sguardo alle altre scienze, e vedranno quanto lavoro collettivo si richiede per istabilire con certezza un solo principio nel campo della esperienza; vedranno che colla pratica individuale e con osservazioni sparse poco si ottiene e che invece il medesimo tentativo deve essere ripetuto più e più volte e in più e più condizioni, prima di arrivare ad un buon risultato; vedranno che la pratica

individuale non può dare alcun consiglio sicuro prima che la prova sia compiuta e la cosa sia stata saggiata e ponderata per ogni verso. E in pedagogia sotto questo rispetto si sta peggio che in medicina e in agricoltura, giacchè il risultato degli esperimenti pedagogici sono gli errori dell'alunno in età adulta e per uno solo di questi esperimenti si richiederebbe mezza vita d'un uomo, laddove pel medico possono bastare poche settimane o mesi, e per l'agricoltore una stagione. Con questo non si vuole disprezzare l'empirismo; anzi conviene riconoscere che molti, solamente con tale guida, ottennero luminosi risultati e non poche scoperte scientifiche furono compiute in tempi, nei quali mancava qualsiasi teoria; ma si vuole affermare e sostenere che è indizio di presuntuosa ignoranza e di mancanza di riflessione e senno il disdegnare gli aiuti della teoria, perchè si possiede una pratica. Imperocchè per controllare e migliorare occorre una teoria anche quando un'opera è già bene avviata. Ma quando un'opera (e questo è il caso dell'istruzione pubblica in Italia, e specialmente della secondaria) viene eseguita da molti con buona volontà e scienza, e tuttavia, a giudizio universale, non reca frutti corrispondenti alle fatiche e ai sacrificî ed è soggetta a parecchi biasimi; quando si cangiano criterio e indirizzo a ogni mese o stagione, senza mai imboccare la via giusta, allora dalla sola teoria si può aspettare un miglioramento. Non pretendiamo per altro che ogni insegnante debba seriamente e assai lungamente occuparsi di pedagogia; basta che nel paese una buona teoria pedagogica sia accolta, studiata e professata con calore e serietà da pochi e diffusa coll'insegnamento e la stampa, perchè tutta la nazione ne senta i benefici effetti e gli amministratori dell'istruzione pubblica più non procedano alla leggera nel riformare, ma scorgano la necessità di attingere luce da essa. Così

in una regione si diffonde rapidamente l'esempio di quell'agricoltore, che coll'aiuto di una teoria scientifica abbia notevolmente aumentati i prodotti del suo terreno; così si diffonde l'applicazione di una teoria medica, che abbia migliorate le condizioni sanitarie.

Ma affinchè la pedagogia possa ragionevolmente pretendere di esercitare larga ed efficace azione sulle sorti della cultura di un popolo, deve essa costituirsi come scienza autonoma, con principî, metodi e indagini proprie; deve liberarsi dalla tutela, che la filosofia vorrebbe imporle; deve chiedere a' suoi cultori che le consacrino tutta l'attività di cui sono capaci. E un tale libero atteggiarsi della pedagogia dovrebbe tornare gradito alla filosofia stessa, la quale dalla vitalità della disciplina sorella riceverebbe impulso e aiuto: un commercio benefico tra le varie scienze è possibile a condizione che ciascuna si orienti a suo modo e svolga liberamente tutte le sue forze. Cessi, insomma, la pedagogia di essere una provincia conquistata e sorga a governo libero e indipendente; ormai questo è reso necessario dalla legge del continuo differenziarsi di tutti i campi dell'attività umana.

Il voto dell'Herbart ebbe compimento in Germania, dove la pedagogia ha raggiunto e gode oggidì giusta autonomia, in grande parte pel lavoro scientifico dello stesso Herbart.

4. — Ammesse l'utilità e la necessità pratica della pedagogia, rimane pur sempre il dubbio se essa sia possibile come scienza. Qui l'Herbart doveva combattere da un lato un'idea, che menava a una specie di fatalismo pedagogico, assai diffusa tra gl'insegnanti, e dall'altra la fiorente teoria della libertà trascendentale; l'una e l'altra, per ragioni opposte, escludevano l'efficacia del maestro sullo scolaro. Quell'idea era che le potenze umane costi-

tuiscono un insieme organico, che si svolge secondo leggi intime e immutabili; un insieme che può essere coltivato e alimentato, ma di cui nessuna azione educativa riesce a cangiare la direzione e la natura originaria. E tale idea aveva per sè l'esempio di molti ragazzi cresciuti ben diversi da quello che e genitori e maestri si prefiggevano.

Ma questi fatti nulla altro dimostrano se non che gli educatori, nell'ignoranza delle leggi psicologiche, promossero la formazione di avversioni, dove volevano svolgere delle inclinazioni. Imperocchè originariamente nessuna costituzione organica, nessun molteplice esiste nell'anima umana; solo in seguito ogni sfera di rappresentazioni, allargandosi e stringendo associazioni sempre più forti colle altre, diventa ognora più simile a un organismo, che cerca di respingere ciò che gli si oppone, e di assimilare ciò che gli torna acconcio. Tale essendo la natura primitiva dell'anima, l'opera dell'educatore rimane in gran parte libera di gettare nella tenera età il primo germe, dal quale nasce ciò che assume poi la forma di organismo. Il presupposto psicologico fondamentale della pedagogia herbartiana è il concetto della docilità o conformabilità di volere o educabilità (*Bildsamkeit*), che è un fatto di esperienza, di cui si hanno tracce anche negli animali superiori, quantunque la docilità di volere per la moralità si trovi solamente nell'uomo. Ogni educazione presuppone l'educabilità dell'alunno.

5. — Il concetto della educabilità, che indica un passaggio dalla indeterminatezza alla consistenza del volere, si connette colla quistione della libertà e del determinismo, sulla quale ritorna spesso l'Herbart, opponendosi in modo deciso e costante al kantismo e ai sistemi idealistici che ne rampollarono.

Se si ammette col Kant che l'uomo possiede un doppio carattere, uno empirico, determinato dall'esperienza, dall'ambiente, dal temperamento, dalla razza, ecc., e uno intelligibile, che, come cosa a sè, è trascendentale, cioè esiste fuori dell'esperienza, delle condizioni di tempo e spazio, della connessione causale, e che quindi può determinare, ma non essere determinato; se si ammette col Fichte che l'*Io* puro assoluto estende all'infinito la sua attività, in sè comprende ogni reale, e per mezzo della riflessione, assolutamente libera, esercita su se stesso, come essere della natura, dominio incontrastato, donde gli viene la facoltà di determinarsi in modo assoluto e senza eccezione secondo l'idea della autonomia, — allora dipende tutto dalla libertà dell'uomo il raggiungere un grado sommo di elevatezza morale, oppure il condurre una vita bassa e volgare. Con una semplice decisione, l'uomo si pone al disopra di ogni natura, perchè colla libertà può crearsi un altro carattere, se quello che ha non gli conviene.

E così l'educazione non ha nulla da fare, perchè essa, coi mezzi sensibili di cui dispone, non potrà mai influire sulla formazione interiore della moralità, la quale mette le sue radici nel mondo intelligibile, dove nessuna causalità può giungere. E se anche potesse penetrare fin là, la sua azione non avrebbe alcuna efficacia durevole, poichè l'uomo colla libertà assoluta potrebbe a suo talento e in ogni momento della vita modificare e distruggere l'azione educativa ricevuta. Perciò il principio filosofico della assoluta libertà rende impossibile l'educazione, quanto quello del fatalismo. E parimenti non può dare base alla pedagogia il principio psicologico delle facoltà originarie o delle forme *a priori*. Infatti se le facoltà preesistono nell'anima del fanciullo, l'azione educativa sarà inefficace, se esse sono difettose; sarà inutile, se

sono perfette. Perciò il pedagogista non può approvare nè la libertà trascendentale, nè il fatalismo, nè la teoria delle facoltà innate.

Con queste dottrine impossibile riescirebbe non solamente l'educazione individuale, ma eziandio, per le medesime ragioni, quella del genere umano. Invece la possibilità dell'educazione, benchè non illimitata, è universalmente ammessa, è un fatto di esperienza. Lo dimostra la vita quotidiana; lo dimostra la storia col movimento ascendente e discendente de' suoi fenomeni, e gli stessi filosofi della libertà trascendentale cercano una via indiretta per conciliare con essa le proprie teorie. Il fine che si propone l'educazione, ossia la moralità, è un fatto della natura, che a brevi e casuali intervalli si palesa anche nell'anima dell'alunno. L'educatore è una causa, che agisce nel mondo dei fenomeni sulla libertà dell'educando, per infondere, fissare e rendere consistente la moralità nell'anima di lui, per rendere universale ciò che è particolare, costante ciò che è casuale, e per trasformare in parti della moralità tutti gli altri atti dell'anima e pensieri e immaginazioni e ripugnanze e inclinazioni e desiderî.

L'estrinsecazione successiva dell'attività dell'alunno è la conseguenza infallibile di certe forze spirituali e però è regolata, come ogni fatto nel mondo corporeo, da una necessità, la quale tuttavia, si avverta bene, non coincide colle leggi fisiche (gravità, urto, ecc.), che non presentano somiglianza alcuna colle leggi psichiche. L'educatore, come l'astronomo, coll'interrogare la natura e con una lunga serie di ragionamenti tenta di conoscere la legge di sviluppo di quei fatti, affine di scoprire come possa modificarli e dirigerli secondo un disegno.

Ma come si regolerebbe egli coi miracoli, senza legge, di un essere sovrasensibile dotato di libertà trascendentale,

su cui egli non potrebbe fare alcun assegnamento, di cui non potrebbe prevedere, nè preparare modificazione alcuna? Se alla potenza assoluta e intelligibile si potessero porgere occasioni e impulsi o togliere ostacoli, essa non sarebbe più chiusa nella sua purezza originaria e verrebbe attratta nel meccanismo generale della natura.

La libertà trascendentale non può neppure entrare nel numero dei fatti di coscienza. L'educatore non se ne curi; studii invece di dare svolgimento e consistenza a quella libertà di elezione, che tutti sentiamo in noi, che pregiamo come la più bella espressione di noi stessi e a cui noi possiamo dare rilievo tra gli altri fatti della nostra attività; faccia sì che l'educando sia consapevole di scegliere il bene e di rifiutare il male. Questo e niente altro vuol dire *formare il carattere.* Questo innalzarsi alla coscienza della propria personalità deve seguire e compiersi nell'animo dell'alunno per forza propria. Sarebbe cosa insensata credere che l'educatore possa e debba creare e infondere nell'alunno l'essenza di una attività nuova qualsiasi. Ma il porre l'energia ivi esistente in condizione tale che giunga inevitabilmente e necessariamente a quella altezza morale, questo è ciò che l'educatore deve stimare possibile di raggiungere, e considerare come il grande còmpito delle sue fatiche; ora questo non si può neppure pensare, senza presupporre una connessione causale fra educatore ed educando. L'Herbart dà tanta importanza a questa concezione realistica, da dichiarare che una delle prove più importanti della verità di una metafisica e di una psicologia consiste in questo che renda concepibile il rapporto pedagogico di causalità, e da giudicare il valore di un sistema filosofico dai servigi che esso è capace di rendere all'educazione. La battaglia che egli sostenne contro gli idealisti, fu grande e riuscì vittoriosa.

6. — Soltanto la psicologia determinista, la quale spiega la possibilità di far agire e di dirigere il meccanismo delle rappresentazioni, riconosce la potenza dell'educazione. Ma potenza non è onnipotenza. L'educabilità ha limiti. L'anima è associata al corpo, il quale può agevolare ed ostacolare le funzioni di essa. Solo negli organismi perfettamente sani l'educazione può mettere in azione il meccanismo psichico senza incontrare impedimenti. Inoltre ogni individuo ha qualità proprie, per le quali si presenta all'educatore come una forza naturale, contro cui è vano lottare. Si aggiungono altre condizioni: il sesso, il temperamento. Le femmine hanno un'intelligenza più agile dei maschi; ma il loro periodo educativo è più corto; in quelle prevale il sentimento, in questi la riflessione. Anche il temperamento, cioè la predisposizione fisiologica per certi sentimenti o per le passioni, è assai differente negli individui; e anch'esso influisce sui risultati dell'educazione.

E potente è assai l'azione delle circostanze esterne: l'ambiente sociale, il clima, la natura del suolo, la razza, la nutrizione, il temperamento e il sentimento e la storia nazionale, il grado di cultura, la classe, la famiglia, gli esempi, gli avvenimenti cui assiste, ecc. Nessun educando potrebbe sottrarsi all'azione profonda di queste forze; nessuno può formarsi in contrasto con esse o fuori di esse. L'esperienza delle cose e il commercio degli uomini determinano assai la nostra educazione.

7. — L'educatore non può compiere la sua missione senza il sussidio della scienza, la quale è l'occhio migliore, di cui disponga l'umanità per condurre a buon porto i suoi affari; poichè, quantunque la scienza, essendo cosa umana, non possa andare esente da errori, i suoi errori sono quelli delle teste migliori.

La prima scienza, di cui l'educatore non dovrebbe fare a meno, è la psicologia, che descrive il complesso dei movimenti dell'anima. Tale scienza è ben difficile; e ci vorrà lungo tempo prima che sia creata e consolidata; più lungo ancora prima che si possa esigere dagli educatori. Giammai però la psicologia, come scienza, potrà rendere inutile l'osservazione diretta dei singoli alunni; l'individuo può essere investigato, analizzato, descritto, non dedotto.

La psicologia non è per tutti necessaria per educare efficacemente. Non mancano esempi di buoni insegnanti digiuni di cultura psicologica e pedagogica; ma chi oserebbe negare che con questa sarebbero riusciti migliori e avrebbero esercitato l'ufficio con minore fatica?

È certo tuttavia che l'educatore deve possedere anche alcune qualità personali, che nessuna disciplina può comunicare. Il sentimento vivo del compito da eseguire, la convinzione morale giusta e profonda, il gusto dell'educazione, l'amore dell'infanzia, sono doti necessarie e incomunicabili. Il melanconico, che non possegga il senso di tutto ciò che la vita può avere di bello e di santo, farà meglio a stare lontano dai fanciulli. Bisogna avere profonda simpatia pel fanciullo, sentire l'anima sua, rispondere coi proprî sentimenti ai sentimenti suoi, comprenderlo e amarlo. Questa sensibilità, col crescere dell'età, si indebolisce e anche scompare; l'affetto, la vivacità, l'entusiasmo si affievoliscono. La perfezione possibile nell'arte dell'educare si raggiunge in pochi anni; passati i quali, non si migliora, anzi si decade fatalmente. I giovani sono, di regola, i migliori educatori. Nessuno dovrebbe essere obbligato a istruire oltre un determinato numero di anni.

8. — Se l'educatore deve essere fornito di certe attitudini naturali e di giovanezza e abbisogna per sè della scienza

pedagogica, abbisogna anche di dottrina scientifica da comunicare agli altri. Nessuno può insegnare ciò che non sa.

Non si può avere nessun concetto di educazione senza istruzione; e viceversa, non si può riconoscere nessuna istruzione che non sia educativa. Quali abilità a scopo di guadagno voglia apprendere un ragazzo, è per l'educatore, come tale, tanto indifferente quanto il colore ch'egli si sceglie per l'abito; ma quale impronta riceva il suo pensiero, è tutto; giacchè dai pensieri vengono i sentimenti e da questi le massime che informano la vita, il carattere, l'operosità privata e pubblica.

Per chiarire il concetto: *educare coll'istruire*, riflettiamo un momento sul concetto contrario: *educare senza istruire*. Vi sono educatori, e tanto più educatrici, che sono sforniti di vero sapere, o sono incapaci d'insegnare con metodo quello che sanno; ma esercitano il loro ufficio con tutto zelo. Essi s'impadroniscono dell'alunno, lo tempestano senza posa di avvertimenti, lo scuotono in tutti i modi. Al ragazzo non rimane tempo, nè modo di raccogliersi, di determinarsi da sè, di svolgere la propria personalità; ed il suo carattere non può assumere una forma propria, in quella stessa guisa che lo scuotere impedisce a un minerale di assumere la sua forma cristallina. Nell'animo del fanciullo rimane sempre un angolo nascosto, dove l'azione del precettore non giunge: ivi silenziosamente si svolge una vita indipendente, si concepiscono speranze, si formano disegni, e di là esce alla buona occasione un carattere assai diverso da quello che voi intendevate formare. E succede anche che l'educando, fatto uomo, provi gusto ad esercitare su altri quella tirannia, ch'ei dovette sopportare; anzi, vi sono fanciulli che trattano le loro bambole come essi vengono trattati. Questo è l'effetto dell'educazione che non istruisce.

All'educazione istruttiva appartiene tutto ciò che fa pensare l'alunno. La disciplina stessa, a cui egli viene sottoposto, porge l'idea di una energia che mantiene l'ordine e reprime immediatamente gli atti sconvenienti. La pura repressione non potrebbe influire sulle inclinazioni; la fantasia potrebbe continuare a compiacersi degli atti proibiti e ad abbellirli; il che è pericoloso quasi come l'esecuzione continua di essi. Ma ove il fanciullo scorga nell'educatore disgusto morale e disapprovazione per tali atti, incomincia a formare il medesimo pensiero, il quale diventa una forza opposta alla cattiva inclinazione e abbisogna solo di aumentare in potere per vincerla.

9. — Data così un'idea generale del fondamento e dell'indole della pedagogia dell'Herbart, passiamo all'esposizione delle parti, conservando l'ordine da lui seguìto nell'opera capitale. La quale si divide in tre libri: il primo tratta del governo dei fanciulli (*Regierung der Kinder*); il secondo dell'istruzione (*Unterricht*); e l'ultimo dell'educazione (*Zucht*). L'istruzione sta in mezzo fra il governo e l'educazione e la sua nota specifica è che qui il maestro e il discepolo si occupano insieme di una terza cosa; laddove il governo e l'educazione agiscono immediatamente sull'alunno.

Capitolo II.

Il governo dei fanciulli.

Sommario. — 1. Necessità di governare fin dai primi anni i fanciulli. — 2. Mezzi pel governo dei fanciulli; sorveglianza illuminata, ma nè gravosa, nè troppo lunga. — 3. Comando e divieto; battiture; privazioni di libertà; fame; espulsione dalla scuola o dalla casa. — 4. L'occupazione, come fattore principale della disciplina. — 5. Aiuti: l'autorità (del padre) e l'affetto (della madre). — 6. Il governo dei fanciulli in famiglia e negli istituti di città e campagna. — 7. Risultato finale del governo sia l'ubbidienza volontaria, non quella cieca. — 8. L'educazione fisica è estranea alla pedagogia.

1. — Le rappresentazioni dell'anima per l'azione degli altri reali sono in continuo movimento; e poichè i sentimenti e i desiderî non esistono fuori delle rappresentazioni, ma sono condizioni variabili di esse e in esse hanno sede, avviene che quanto più rappresentazioni succedono a rappresentazioni, anche desiderî succedono a desiderî; donde la lotta tra loro per conservarsi. I desiderî vittoriosi agitano violentemente e incessantemente il fanciullo, finchè non siano appagati; un desiderio appagato, colla facilità di risorgere, acquista rispetto agli altri sempre maggiore forza e probabilità di vittoria, perchè esso si associa colla rappresentazione dell'oggetto come conseguibile; diventa quindi un volere, il quale, se anche non contraddice ai giudizî morali, non è morale. Questo volere, se non è a tempo frenato, si trasforma in abitudine, la quale agisce come una forza contraria alla formazione del carattere morale. Ecco un primo effetto della mancanza di governo.

Il bambino, cui sempre sia permesso dare sfogo ai desiderî, tutto vuole toccare, muovere, rompere, con pericolo proprio e danno altrui; divenuto fanciullo, sarà la tribolazione della famiglia e il tiranno dei compagni di giuoco;

nella scuola sarà il disturbo dei condiscepoli e la disperazione del maestro; più tardi diventerà un pericolo per la società civile, che avrà tutto il diritto di difendersi con misure di polizia. Nell'interesse dell'individuo e della società il bambino deve essere per tempo governato e disciplinato. Prima che in lui siasi formata una volontà propria, sia sottoposto a quella del maestro, ubbidisca; all'ubbidienza esatta sia ridotto, quando occorra, colla forza e impari a comporre i suoi desiderî con quelli degli altri e a rispettare l'ordine in casa e fuori di casa.

Si potrebbe osservare che un tale ufficio non spetta all'educatore, il quale rifugge dai mezzi severi di repressione, si rivolge al cuore e all'intelligenza colla persuasione e mira all'avvenire. Ma in pratica non pochi genitori o non vogliono o sono incapaci di disciplinare i loro figli, e non pochi maestri trovano nell'esercizio di questa piccola signoria certa piacevole soddisfazione; nessuno poi potrebbe fare lezione neppure un'ora fra il disordine. Il governo dei fanciulli è dunque parte necessaria della pedagogia; e benchè esso si proponga solo di ottenere l'ordine esteriore e la moralità formale, è mezzo indispensabile per formare il carattere e produrre la moralità.

2. — E quali sono i mezzi di governo consigliati dalla pedagogia?

Presupposta una cura del corpo del fanciullo adatta alla costituzione sua individuale e tale che non manchi il bisognevole, nè si generi abitudine a mollezza, il primo mezzo è l'*avvertimento*, il quale può urtare contro due ostacoli: le nature forti lo disprezzano, pur di poter appagare i proprî desiderî; le deboli lo dimenticano o non ne tengono conto. Si può nutrire ragionevole speranza di poter agire su quelle, più tardi, coll'educazione, che ne modifichi la natura interiore; ma per queste bisogna

ricorrere alla *vigilanza*, che si considera come il mezzo preventivo migliore di governare i fanciulli.

Però genitori e precettori si stampino bene in mente che *i fanciulli e i giovinetti per diventare uomini debbono diventare arditi.* La sorveglianza meticolosa e continua torna pesante e uggiosa a chi la esercita e a chi la patisce; e l'uno e l'altro alla buona occasione cercheranno di sottrarvisi. L'esperienza insegna che generalmente i ragazzi vi riescono. Inoltre essa si rende sempre più necessaria; perchè una piccola interruzione è un pericolo. Per tal modo s'impedisce ai fanciulli di valutare le proprie forze, conoscersi, dominarsi e acquistare di tante cose piena conoscenza, che può essere frutto unicamente di esperienza personale. Tutto ciò renderà debole o falso il carattere dell'allievo, perchè i motivi e le massime del suo operare sono un risultamento delle condizioni reali, in cui egli è cresciuto, e non delle parole del precettore.

Formano eccezione i primi anni di vita e alcuni brevi speciali periodi, nei quali sovrasta un pericolo; in questi casi la più rigorosa e continua sorveglianza s'impone come una necessità. Ma se voi fate della sorveglianza una regola generale, se tenete continuamente sotto gli occhi i vostri educandi, non aspettatevi di crescere uomini, i quali abbiano vigore e iniziativa propria, acquistino quella nobile dignità, che è l'attitudine di giudicare colla propria testa e di produrre idee personali, abbiano coraggio e spirito intraprendente. Voi crescerete uomini che avranno sempre la stessa temperatura, compiranno tranquillamente giorno per giorno le cose loro prescritte, ma non avranno nessuna idea e nessun sentimento elevato e nobile. Si compiaceranno solamente della comoda mediocrità.

3. — La sorveglianza, naturalmente, non si può esercitare senza *comandi* e *divieti;* ai quali non si attribuisca

mai un valore universale. Il comando deve essere tale che l'alunno non osi resistere; si comandi quindi raramente e solo in caso di assoluta necessità, perchè, se il motivo del comando non è manifesto e urgente, l'allievo, sopratutto se avanti negli anni, non ubbidirà a lungo.

Più efficaci e più facili, e perciò anche più usati, sono i divieti. I fanciulli li accettano senza opposizione, quando sono ragionevoli e ben determinati, e permettono loro una certa libertà di movimento e d'azione.

Torna assai a nocumento della disciplina il dover ritirare un comando o permettere una cosa prima proibita e anche il cedere alle preghiere, alle lagrime o, peggio, alla violenza del fanciullo. Il governante vegli dunque all'esatta osservanza dei comandi e dei divieti, che debbono sempre essere chiari, precisi, facili a intendersi. È in generale giovevole tanto negli istituti, quanto nelle famiglie, il tenere nota su speciale registro delle mancanze degli allievi, perchè ciò rafforzerà la memoria e sarà un freno pei più disubbidienti.

Questi mezzi miti non bastano; si applichino le *punizioni corporee*, le quali bandire dal governo dei fanciulli nè si può, nè si deve; ma vi si ricorra solo in casi estremi, sì che s'affaccino ai fanciulli, come un lontano spauracchio. Non è un male pel giovinetto ricordarsi di avere sentito la verga una volta da fanciullo. Tale ricordanza gli farà riflettere che, se ora non si trova più in tale caso, non si sarebbe trovato neppure prima, se si fosse portato diversamente. Ma è sommamente pernicioso l'uso normale delle *battiture*. I bambini vi fanno l'osso, perdono l'amor proprio, diventano selvaggi e insensibili, e solamente con lunga indulgenza si può far risorgere in essi il sentimento naturale. Per la correzione è sempre inutile un castigo, che non è temuto dal castigando. Meno pericolosa è la sofferenza della fame per alcune ore.

Ma la punizione più comune e opportuna è la *privazione della libertà;* ed è tanto più ragionevole, quando sia reazione proporzionata al fallo commesso. Essa è suscettiva di varî gradi: dalla relegazione all'angolo, usata pei piccoli, fino alla chiusura in camera oscura, e anche colle mani legate dietro il dorso. Questa punizione non deve durare più di un'ora, se manca la sorveglianza.

L'*espulsione* dalla scuola e dalla famiglia si applica solo in casi eccezionalissimi, poichè bisogna sempre chiedersi: che avverrà dell'espulso? Che guasti porterà altrove? È egoismo vergognoso liberarsi di uno scolaro indisciplinabile per regalarlo ad un'altra scuola; o d'un figlio indomabile per buttarlo alla strada. In alcuni casi però il cambiare ambiente e occupazione e l'essere sottoposto a una più severa sorveglianza producono salutari effetti sull'animo del ragazzo.

È necessario poi avere presente che, nel governo dei fanciulli, le punizioni non hanno uno scopo educativo nel vero senso della parola, ma servono soltanto a mantenere l'ordine. Spetta all'educazione di colpire la mala intenzione coll'infliggerle il biasimo che si merita.

4. — La vigilanza, con tutte le accennate misure, può essere mezzo sufficiente a governare i fanciulli là dove dalle stesse condizioni del luogo questi sono guidati a spendere in modo utile e dilettevole la propria energia. Il moto è un bisogno prepotente dei fanciulli, alcuni dei quali sembrano indisciplinabili unicamente perchè sono costretti a rimanere seduti. Ragioni d'ordine fisico e morale consigliano di soddisfare tale bisogno. Dove si trovano riuniti insieme molti fanciulli in uno spazio relativamente ristretto, come nei grandi istituti educativi e nella maggior parte delle scuole, la vigilanza, eziandio se esercitata da più persone e con saggezza ed energia,

può mantenere l'ordine esteriore solamente col produrre danni morali. Perciò gli educatori già da tempo hanno pensato di esaurire l'energia irrequieta del bambino con gradite e innocenti occupazioni meccaniche.

L'*occupazione* è il mezzo più razionale per governare i fanciulli. A parità di condizioni, sono da preferire le occupazioni scelte dall'alunno; e poichè egli raramente da sè si tiene occupato per un tempo abbastanza lungo, occorre assegnargli dei lavori, giovando questo mezzo ad assicurare l'ordine assai più del giuoco sregolato, che finisce coll'annoiare. Gli adulti, i quali abbiano la pazienza di unirsi ai giuochi dei fanciulli, fanno cosa lodevole, se illustrano figure, raccontano e si fanno ripetere novelle e così via. In questa guisa la occupazione viene assumendo, col crescere dell'età del ragazzo, la forma dell'istruzione, o delle esercitazioni che con questa si connettono; ma è d'uopo non dimenticare che il riposo e la ricreazione sono pure necessarî.

Con questi mezzi saviamente applicati, non è cosa difficile il disciplinare nella prima età; e una volta formata l'abitudine, riesce agevole il conservarla, purchè non vi siano interruzioni. Ma se i fanciulli, sia pure per pochi giorni, vengono abbandonati a sè o a persona estranea, si nota subito un cambiamento di condotta e si richieggono non poca fatica e tempo e prudenza per rimettere loro il freno. E in questa occasione si rivela la diversità degli individui. Alcuni da un po' di bontà e indulgenza si lasciano vincere e ricondurre presto all'ordine; altri sono abbastanza prudenti da temere le minaccie ed evitare il castigo; ma vi sono altri che, pur di sfuggire la sorveglianza, sono disposti ad andare incontro a dolori non lievi. Dove manca l'aiuto della famiglia, il pericolo d'interrompere il governo può essere grande coi fanciulli e diventare grandissimo coi giovani. Imperocchè i ragazzi

tentano di sciogliersi dai legami, non appena li sentono. Se essi hanno occupazione conveniente e i legami si mantengono sempre forti, abbandonano i tentativi; ma dopo alcun tempo li rinnovano. Col crescere degli anni cangiano le rappresentazioni e i desiderî e debbono cangiare anche le occupazioni; e i vincoli debbono a poco a poco essere allargati. È dannoso protrarre il governo, quando l'educazione abbia raggiunto un determinato sviluppo, e l'allievo sappia dirigersi da sè. Allora la scelta delle occupazioni dipende dai disegni che il giovane, secondo la sua condizione, le sue attitudini e cognizioni, si forma per l'avvenire. Chi lo vigila non deve far altro che impedire ch'egli perda tempo ed energia in occupazioni puramente da dilettante ed estranee allo scopo che si è prefisso nella vita. La vigilanza non deve cessare troppo presto, nè d'un tratto, segnatamente là, dove abbondino le seduzioni, ma cedere a poco a poco il posto alla educazione.

5. — Rendono agevole il governo dei fanciulli l'*autorità* e l'*affetto*. L'*autorità* sottomette lo spirito altrui e giova mirabilmente a domare una volontà nascente che sia per diventare perversa. È indispensabile per le nature molto vivaci, le quali eccedono così nel bene come nel male e i cui tentativi dannosi bisognano di essere contenuti. L'autorità si acquista solamente colla manifesta superiorità di spirito, di dottrina, di portamento; non si può ridurre a regole.

L'*affetto*, il quale nasce da consonanza di sentimenti e da abitudine, con difficoltà è acquistato da persona estranea. Nè mai lo guadagna quel precettore che si isola dai discepoli, parla con tono elevato ed è compassato in ogni più piccolo movimento; oppure esercita una sorveglianza poliziesca; ma neppure quello che usa soverchia indulgenza, troppo si abbassa e, dove dovrebbe essere

alla mano e a un tempo superiore, cerca il proprio godimento, mentre prende parte al godimento dei fanciulli. L'armonia degli animi, fondamento dell'affetto, può il precettore far sorgere o col penetrare nei sentimenti dell'allievo con finezza, senza farne parola; o col rendere se stesso centro d'attrazione spirituale e di simpatia per il fanciullo. Ma stia bene in guardia dall'usare una famigliarità volgare e leggera, la quale lo danneggia non solo nella stima, ma anche nell'affetto degli alunni. È cosa sommamente difficile per l'educatore l'accompagnarsi con utilità e decoro coll'educando: l'ideale sarebbe che il primo non fosse mai meno del secondo suscettivo di una relazione affettuosa e intima e che all'incontro non pretendesse mai più di quello che il suo tenero compagno possa dare. Per accostarsi a questo ideale l'educatore deve fare più sforzo di quello che sia necessario per prepararsi ad istruire. Affinchè l'amore del ragazzo non sia passaggero, deve essere rafforzato colla lunga consuetudine, con cure affettuose, col vivere insieme; bisogna trasformare questo sentimento in abito. Così non solamente viene agevolata la disciplina e la conservazione dell'ordine, ma l'educazione stessa si avvantaggia, perchè l'affetto imprime al ragazzo l'indirizzo spirituale del maestro. Non sono mai abbastanza biasimati coloro che di mezzo sì nobile ed efficace abusano per vanità od egoismo.

L'autorità risiede naturalmente nel padre, a cui tutto fa capo nella famiglia, e di cui tutti riconoscono la superiorità di mente, per la quale gli è dato abbattere o consolare con poche parole di biasimo o di lode. Alla madre s'addice l'affetto; è lei che sa comprendere e soddisfare con ogni sacrificio i bisogni del fanciullo; è lei che per mezzo di appropriato linguaggio trova per la prima il sentiero per giungere all'animo suo; è lei che colla tenerezza propria del suo sesso armonizza coi sentimenti

puerili; alla sua dolce violenza non mancherà l'efficacia.

6. — Poichè il reggimento dei fanciulli concerne specialmente il periodo prescolastico, e i suoi aiuti principali, cioè l'autorità e l'amore, hanno loro sede naturale nei genitori, esso sarebbe riservato a coloro ai quali da natura venne affidato. D'altra parte l'educazione, non potendosi disgiungere dall'istruzione, non può essere compiuta che da quelle persone, le quali dedicano tutta la loro vita ad acquistare una abilità e una competenza speciale, cioè dai maestri di professione. Questi non debbono attendere al loro lavoro da soli, escludendone i genitori. Annullerebbero l'effetto di alcune forze, senza avere modo di supplirvi.

Se poi la custodia dei fanciulli non può essere esercitata in famiglia, bisogna esaminare con quali mezzi essa sia resa più facile; il che dipende dal rapporto fra l'irrequietudine dei bambini e lo spazio che si trova disponibile per isfogarsi. In città l'irrequietudine cresce per l'esempio degli altri; e vi diminuisce il moto per la maggiore possibilità di recare e ricevere danni. In nessun luogo è più difficile il governo dei fanciulli che in istituti di città, i quali hanno ben poco diritto al nome di istituti educativi, che essi si arrogano. Dove è tanto difficile il mantenimento della disciplina e dell'ordine esteriore, sarà tanto più difficile l'educazione. In campagna gl'istituti hanno il grande vantaggio dello spazio; ma anche qui avviene che la responsabilità, imposta dal numero degli alunni, consiglia non poche precauzioni disgustose, le quali, per prevenire certi mali, cagionano mali maggiori, sicuri e generali.

7. — Il risultato ultimo del governo non deve essere l'abitudine ad un'ubbidienza cieca e quasi militare: ciò costituirebbe un ostacolo per l'educazione. L'individualità dell'alunno va considerata come una forza, che non

deve mai rimanere in quiete, nè essere compressa, nè annientata. L'ubbidienza puntuale e pronta deve seguire per volontà dello stesso ragazzo. E questo si può ottenere col fare intendere all'allievo che la vita sociale si fonda su rapporti fissi e costanti; che ovunque si presentano casi, nei quali uno solo deve decidere e gli altri ubbidire; salvo però il diritto di chiedere, a suo tempo, ragione del comando a chi l'ha impartito. Il sentimento della necessità di una subordinazione e di una disciplina spunterà non difficilmente nell'animo del giovinetto, che abbia coscienza dei vantaggi che si ritraggono da una condotta ragionevole e regolata. Tale trionfo però si conquista unicamente coll'azione riunita del governo, dell'istruzione e dell'educazione.

Chi governa fanciulli, non deve mai disinteressarsi della loro istruzione ed educazione. I mezzi di governo anche più estranei all'insegnamento e all'educazione, ad es. i giuochi, possono essere diretti verso uno scopo educativo, quando si comprenda che essi sono pei fanciulli cosa seria, la quale richiede uno sforzo di volontà assai importante.

8. — Governo, istruzione ed educazione presuppongono tutte le cure necessarie, affinchè il corpo dell'allievo cresca sano e robusto. Non si può governare, istruire, educare un fanciullo debole e malaticcio. Agli allievi non deve mancare ciò che occorre alla salute e allo sviluppo normale dell'organismo fisico; ma non si deve neppure coltivare in essi bisogni e desiderî inutili o malsani. Si eviti la mollezza col sottoporre ciascuno a quel grado d'indurimento, di cui la vera particolare costituzione sia capace; si eviti ogni eccesso sempre pericoloso. Nulla meno le regole dell'educazione fisica e dell'igiene sono estranee alla pedagogia.

È questo un dominio, per cui la pedagogia, la quale ha fondamento nelle discipline filosofiche, non ha principî

Capitolo III.

L'istruzione.

a) *Interesse, attenzione, appercezione e memoria.*

Sommario. — 1. Rapporti fra governo dei fanciulli e istruzione. — 2. L'istruzione educatrice è costruzione dello spirito e fondamento della libertà di volere. — 3. La rappresentazione estetica del mondo si oppone ai calcoli dell'egoismo e genera la moralità. — 4. La vita domestica offre la prima materia di giudizî estetici. — 5. L'*interesse* è il gusto per un ordine di cognizioni. Esempî. — 6. L'interesse è sempre congiunto all'attenzione, che è spontanea o volontaria. — 7. L'attenzione spontanea è primitiva o appercettiva: l'*appercezione*. — 8. Due momenti dell'appercezione. — 9. Varî tipi di memoria. Regole per gli esercizî mnemonici.

1. — Il governo dei fanciulli ha coll'istruzione i seguenti rapporti:

a) Il governo esercita immediatamente la sua azione sul ragazzo; l'istruzione mediatamente, essendo maestro e discepolo insieme occupati di una terza cosa. La mente di chi governa è volta all'irrequietudine del ragazzo; quella di chi istruisce, alla materia da esporre.

b) Il governo è più esteso dell'istruzione, perchè questa è una parte, maggiore o minore secondo le circostanze, delle occupazioni, che costituiscono il principale fondamento di quello. Per conservare tra i fanciulli l'ordine e la disciplina, non bisogna mai lasciarli abbandonati all'ozio; è bene che le occupazioni consistano in lavori meccanici o agricoli; giova ancora più se per mezzo di esse il fanciullo viene ad apprendere cognizioni utili alla sua futura educazione. Parecchi ragazzi, quando siano posti a un mestiere, si governano e si disciplinano più presto che nella scuola. Ma non tutte le occupazioni dirette a conservare l'ordine, possono consistere in un imparare.

c) Il governo provvede al presente; l'istruzione all'avvenire. E per istruzione s'intende quella che risponde alle esigenze della pedagogia e non quella che si procaccia colui che, mirando a sostentare la vita o a lucro o a diletto, reputa maestro migliore chi gli fa acquistare la desiderata abilità *tuto, cito, jucunde.* Pel governo è quasi indifferente la qualità dell'occupazione, purchè si eviti la scioperatezza; l'istruzione vuole sempre rendere migliore l'uomo, come uomo.

2. — Il sistema pedagogico dell'Herbart si può così riassumere: *L'istruzione forma dapprima il complesso delle idee, l'educazione il carattere; l'educazione è inefficace senza l'istruzione.*

Questa intima e organica unione non è stata scorta e formolata con chiarezza da nessuno prima dell'Herbart, il quale si vanta di essere stato il primo a parlare dell'istruzione educativa. Prima di lui i pedagogisti e gli uomini di scuola avevano assegnato all'istruzione una importanza molto minore che all'educazione. Egli dimostrò l'errore di questo indirizzo, movendo dal fatto che le cognizioni sodamente acquistate rimangono, e, rimanendo, esercitano una azione durevole; laddove le abitudini e i costumi si modificano. L'espressione *istruzione educativa* (*erziehender Unterricht*) ebbe fortuna; e, tolta di bocca al suo inventore, fu assai usata contro l'intenzione di lui (1). Secondo il concetto comune, per istruzione educativa s'intende quella che sveglia le forze connaturate nell'allievo, le rende più intense e imprime loro una determinata direzione mediante l'esercizio. Non si può negare che in questo senso qualsiasi istruzione,

(1) Così l'Herbart nelle *Lettere sull'applicazione della psicologia alla pedagogia*, scritte probabilmente nel 1831.

principalmente quando sia impartita con calore, zelo e scrupolosità, diventa una specie di educazione. Ma il concetto herbartiano è più profondo e filosofico.

L'uomo, non potendo mai separarsi da se stesso, diventa oggetto di certi giudizî estetici, i quali non tacciono mai, parlano a lui un linguaggio tranquillo, ma chiaro, e col tempo esercitano su lui un costringimento. Qualche volta questi giudizî estetici erompono dal fondo dell'animo con violenza; questa può in seguito cedere e svanire, ma il giudizio rimane, esercitando quella lenta e continua pressione, che si suole chiamare *coscienza.*

Se si considerano i diversi rapporti fondamentali del nostro volere con se stesso, con altri voleri e colle cose, rinunziando all'idea kantiána di un principio supremo morale posto dalla ragione, si trova per ciascuno dei detti rapporti un giudizio estetico assoluto, primitivo, necessario, indipendente, fornito d'immediata evidenza, irreducibile ad altri. Da tali giudizî si potrà dedurre un sistema organico morale di vita. Uno dei termini del giudizio estetico, che sforza l'uomo morale a ubbidire, è il desiderio suo. Il desiderio è rivolto a un oggetto, dal quale si può separare solo per astrazione. Chi ha molte cognizioni, ha anche molti desiderî; e se le cognizioni sono associate, si associano anche i voleri. La volontà ha la sua radice nella massa sistematizzata delle rappresentazioni e non in questa o quella rappresentazione attuale. Perciò in un certo senso si può dire che istruire lo spirito è costruirlo. L'*istruzione*, che sia *costruzione* dello spirito, non può essere la semplice erudizione, il dottrinarismo, la coltura tanto alla moda in società; e neppure quella impartita in vista di un fine particolare, come l'esame e la preparazione professionale. L'istruzione educativa è soltanto quella che, dominata dall'idea della perfezione, alimenta la attività psichica coll'imprimervi energia, estensione, unità.

Onde viene che primo còmpito dell'educatore è somministrare all'alunno la conoscenza di cose molte e varie, le quali nella mente di questo formino un tutto non discrepante, che sia di eccitamento a desiderî molti e varî, tra loro collegati. Secondo còmpito è impedire che i desiderî spingano senza freno verso l'oggetto; ma siano invece così contenuti e governati che costituiscano una massa inesauribile di voleri rinserrati, per così dire, in un vaso di bronzo, che dalla sola ragione può essere aperto. Il che avverrà, quando alla conoscenza di molte cose s'accompagni nel ragazzo la persuasione che egli non può fare assegnamento incondizionato sul possesso di alcuna, e che a questo mondo si ottiene non ciò che si vuole, ma ciò che dalle proprie opere consegue; e quando, al primo manifestarsi di una giusta riflessione, il ragazzo sia convenientemente eccitato a tradurla in atto e sostenuto, fino a che abbia ottenuto il suo scopo. Se egli è per natura sveglio e disposto ad ogni cosa buona e bella, la rozza brama si cangerà in un interesse calmo, costante, misurato. Egli da queste prime esperienze, conoscerà il potere della ragione e diventerà signore dei proprî desiderî, cioè internamente *libero* (v. pag. 69).

3. — La libertà così acquisita si risolve in avvedutezza o moralità, secondo che la mente del ragazzo si immerga prima nei calcoli dell'egoismo, oppure nella concezione estetica del mondo. Infatti la libertà è l'accordo della volontà colla ragione; essa riduce all'impotenza i desiderî non approvati dalla ragione. Chi non la possiede, è schiavo. Ma la libertà è indipendente dal valore dei principî e delle massime approvate, e si riscontra tanto nell'egoista coerente, quanto nel cittadino disinteressato, purchè l'uno e l'altro conformino la volontà alle proprie massime, buone o cattive. La decisione tra l'egoismo e la moralità

non deve essere abbandonata al caso. L'educatore deve avere il coraggio di credersi capace di far nascere nell'alunno la rappresentazione estetica del mondo e dei tempi conosciuti e di guidarlo a derivare la legge del suo libero operare non dai consigli dell'avvedutezza, ma dalla pura riflessione morale.

4. — L'eccitare e il moderare il desiderio è solo un lavoro di preparazione per rispetto a quello più vasto, arduo e comprensivo, di infondere nell'anima del giovinetto una grande quantità di pensieri organicamente collegati e tali che posseggano la forza di vincere la parte cattiva dell'ambiente e di assimilare quella buona. Per ottenere questo risultato, naturalmente, non devesi movere da formole, ma da apprezzamenti su fatti particolari, che non escano dai limiti dell'esperienza individuale del fanciullo. I giudizî estetici fondamentali, che si ricavano, essendo assolutamente semplici e primi, a lui non isfuggono. Tutti sanno che le tenere cure della madre, l'affettuosa severità del padre, i vincoli di parentela, l'ordine della casa, sono la materia prima dei giudizî del fanciullo, il modello ch'ei prende ad imitare. Importa sommamente che questo mondo famigliare si offra al fanciullo con purezza e dignità; chè solo con fatica potrebbe a questa mancanza rimediare più tardi l'opera di un maestro espertissimo e pieno di umanità.

Ma dalla stretta cerchia famigliare deve uscire il fanciullo, non appena nulla più vi trovi da imparare; ed è biasimevole debolezza il trattenervelo più a lungo, per timore dei pericoli, che di fuori egli possa incontrare. Il fanciullo deve estendere la propria esperienza in tutte le direzioni. In alto egli potrà progredire di un solo passo, poichè superiore alla famiglia non è che il mondo sovrannaturale, il divino; ma in giù, cioè nell'ordine delle cose

naturali, quanto gli resta da imparare per conoscere la realtà e vivere da uomo!

Con quali metodi debba essere diretta l'istruzione, affinchè riesca una esposizione estetica del mondo in quanto si estende nello spazio e nel tempo, e sia educativa, cioè generi la moralità dell'educando, insegna a lungo l'Herbart. La difficoltà maggiore sta nello scegliere e coordinare i suoi pensieri principali e solamente i principali.

5. — L'educazione che penetra nell'animo del fanciullo, ne turba la quiete e ne cangia il naturale andamento, sarebbe la più odiosa di tutte le arti, se non avesse per effetto che, in un tempo futuro, il ragazzo ne sentirà e ne riconoscerà i grandi e benefici effetti. All'avvenire dunque mira l'educatore. E come varie sono le tendenze umane, così saranno varie anche le cure ch'egli dovrà avere: *a*) cure dirette a soddisfare ai fini possibili del futuro uomo, ossia al suo arbitrio; *b*) cure dirette a soddisfare ai fini necessari, che si riassumono nella moralità. E poichè la pedagogia non si occupa del contenuto della volontà del futuro uomo, ma solamente della volontà stessa, le cure della prima specie non mirano a formare un'abilità determinata, ma a rendere perfetta, nel senso herbartiano, l'attività del ragazzo, ossia a creare la *moltilateralità dell'interesse* (*Vielseitigkeit des Interesse*) (1). L'*interesse* è la parola magica della pedagogia herbartiana. Esso è la prima manifestazione dell'attività psichica, la quale, elevandosi grado a grado, diventa desiderio, volontà risoluta, azione.

(1) L'Herbart, come il Kant, come tutti i pensatori originali, ha una terminologia propria, che ho creduto utile rispettare, e per fedeltà di esposizione, e per invitare il lettore a meditare sui concetti nuovi, che quei termini esprimono, e a darsi ragione dei rapporti, ch'essi hanno con altri di uso comune.

La parola *interesse*, applicata all'istruzione, può avere un doppio significato. Generalmente si vuole che l'istruzione sia interessante, affinchè l'alunno più facilmente si approprii la materia insegnata. Qui l'interesse è considerato un mezzo utile per imprimere nella mente la materia. Ma questa specie d'interesse non offre ancora sufficiente garanzia che dalle cognizioni apprese tragga origine una corrispondente energica volontà, poichè le cognizioni possono formare un tesoro morto nello spirito dell'uomo. Federico il Grande aveva ricevuto, per ordine di suo padre, una estesa istruzione religiosa; e pure non ebbe alcun sentimento, nè attività religiosa. Si compiacque di Voltaire e fu spirito antireligioso. Non è di questa specie l'interesse voluto dall'Herbart, il quale diede al concetto un significato nuovo, che non risponde a nessuna espressione della lingua tedesca. L'interesse non deve confondersi nè col desiderio, nè col volere, nè col giudizio estetico. Esso consiste in una speciale disposizione dell'animo verso un oggetto: disposizione che ci lascia inattivi, finchè non si trasforma in un desiderio o in un volere. Ma l'individuo che ha interesse per un oggetto, non si accontenta del puro sapere.

L'imparare è il mezzo per creare l'interesse; l'imparare cessa, quando termina il tempo dell'istruzione, ma l'interesse rimane, si allarga incessantemente e diventa la radice del desiderio e il necessario passaggio alla volontà e all'azione.

Citerò due esempi noti ai maestri italiani per chiarire il concetto herbartiano. Federico Borromeo, come scrive il Manzoni, « tra gli agi e le pompe, badò fin dalla puerizia a quelle parole d'annegazione e d'umiltà, a quelle massime intorno alla vanità dei piaceri, all'ingiustizia dell'orgoglio, alla vera dignità e a' veri beni, che, sentite o non sentite ne' cuori, vengono trasmesse da una gene-

razione all'altra, nel più elementare insegnamento della religione. Badò, dico, a quelle parole, a quelle massime, le prese sul serio, le gustò, le trovò vere ». Esse diventarono il germe primo di ogni suo desiderio e volere e la norma direttiva del suo operare; fissarono per sempre la direzione della sua attività, che tutta fu spesa nell'esplicare e tradurre in pratica quel suo ideale, e nella chiesa e nella città e nella scuola. Quella prima istruzione fu la leva della sua vita interiore, il vivo collegamento fra sapere e volere, fra pensare e operare e la fonte di puro piacere intellettuale; essa svegliò nel ragazzo l'interesse, nel senso dell'Herbart.

Invece le bambole vestite da monaca, i santini che rappresentavano monache, le parole, i predicozzi, le arti tutte usate in casa e in convento, non riuscirono a svegliare l'interesse religioso, voluto dal padre, nella piccola Geltrude. La sua istruzione non ottenne lo scopo prefisso, non gettò in fondo allo spirito della giovinetta un ordine di rappresentazioni che tendesse ad allargarsi, generasse desiderî e voleri e si traducesse in realtà; in una parola, non creò interesse. L'interesse adunque non si deve confondere coll'amore, il quale è impaziente, ardente ed esclusivo. L'interesse è il gusto che si prende per una data cosa, calmo, sereno, eguale, paziente, imparziale. E neppure si deve, propriamente parlando, confondere col desiderio, perchè ogni desiderio si volge a un oggetto, che bisogna conoscere prima di desiderare (*ignoti nulla cupido*); e guarda sempre all'avvenire, cioè al possesso dell'oggetto desiderato. L'interesse invece riguarda un oggetto presente e posseduto, ma che non conosce ancora interamente e di cui non desidera il possesso, ma soltanto la conoscenza piena e perfetta. Esso è un'attività spirituale, che, non paga di avere momentaneamente soddisfatto il suo sapere, ritiene le cognizioni apprese e cerca

estenderle. Si distingue dalla semplice percezione, perchè l'oggetto dell'interesse riempie la coscienza, premendo le altre rappresentazioni e assorbendo tutta l'anima. Questo primo grado dell'interesse è l'*attenzione* ed è il principio dello sforzo; non vi è mai interesse scompagnato da attenzione. L'interesse non deve essere artificiale, transitorio, effimero (filantropisti); e neppure svegliato con lodi e biasimi o avvivato da un'utilità immediata (Gesuiti); deve derivare dalle cose stesse, cioè essere diretto.

Ora l'istruzione può lasciare indifferente l'alunno (monaca di Monza), o riuscire a uno scopo opposto, cioè produrre disgusto e avversione (l'istruzione religiosa che forma degli atei), o produrre l'interesse pedagogico (Federigo Borromeo).

Quale è l'istruzione che sveglia l'interesse? Per rispondere al quesito, bisogna prima indicare il fondamento psicologico dell'interesse.

6. — Non vi è mai interesse senza attenzione; come pure non esiste attenzione senza interesse; onde sviluppare gl'interessi significa anche sviluppare il potere d'attenzione (1).

L'attenzione è un processo psichico che aumenta il numero e la chiarezza delle rappresentazioni di un oggetto. Essa è spontanea, involontaria, quando nasce da un interesse diretto ed è prodotto naturale del meccanismo psichico e domina tutta l'anima irresistibilmente. È volontaria, quando è alimentata da un interesse indiretto (minaccia, premio, castigo, utilità); essa presuppone uno sforzo, che, ove sia eccessivo o disordinato, può ingenerare anche disgusto.

---

(1) G. Calò, *La psicologia dell'attenzione*, Firenze, 1907, p. 86 e seg.

7. — L'attenzione spontanea è la più feconda per l'istruzione. Essa è di due specie: *primitiva* e *appercettiva.* Dichiariamo questa divisione.

L'attenzione primitiva è prodotta da sensazioni intense e insistenti (tono alto della voce, colori vivaci) e si deve usare specialmente nella prima età e colle persone rozze. Per questo l'insegnamento nei primi gradi è basato sui sensi e l'intuizione, perchè gli oggetti e, in mancanza di questi, le immagini svegliano, per meccanismo psichico, l'attenzione. Ma l'attenzione primitiva, quando è troppo forte, può produrre disturbi sensoriali, s'indebolisce e si spegne, se non si varia spesso l'oggetto; ma il variare presenta un altro pericolo: se il passaggio da un ordine d'intuizione a un altro è brusco, le rappresentazioni anteriori, ancora vive, tendono a opporsi alle nuove, generando nello spirito perturbamento, confusione e disgusto, e quindi annientando l'interesse. Tale è il risultato che ottengono gl'insegnanti frettolosi nello svolgere il programma.

L'attenzione primitiva prepara l'attenzione appercettiva, che ha un valore superiore. Essa presuppone la presenza nell'anima di rappresentazioni o serie di rappresentazioni già acquisite. Il fenomeno dell'*appercezione* avviene così:

Ogni qualvolta alla coscienza si affaccia una rappresentazione nuova, oppure si riaffaccia una rappresentazione già avuta, ma poi scomparsa, se ne riproduce una seconda in parte eguale, in parte opposta alla prima. Segue una lotta tra esse, perchè ciascuna tende a conservare il proprio posto sulla soglia della coscienza; la lotta trasforma e scompone le masse rappresentative; gli elementi simili della nuova vengono assunti e incorporati nella vecchia; gli opposti, espulsi. La trasformazione e la fusione di due masse rappresentative chiamasi *appercezione* (*Apperzeption*). L'appercezione è dunque l'atto,

con cui il sistema mentale si appropria nuovi elementi: ossia l'atto con cui le idee vecchie, trasformandosi, assimilano e incorporano idee nuove.

8. — Nell'appercezione si distinguono due momenti: nel primo la massa nuova è attiva in quanto per mezzo suo viene richiamata sulla soglia della coscienza quella vecchia; nel secondo è attiva la massa vecchia, ossia l'appercipiente, in quanto essa modifica e tenta appropriarsi la nuova. Il movimento di una vecchia massa verso una nuova determina la direzione della nostra attenzione. La combinazione di due serie rappresentative non può effettuarsi senzachè le rappresentazioni comunemente presenti nella coscienza subiscano una conveniente pressione; se questa si compie con facilità, si prova un sentimento di piacere, il quale fa sentire il bisogno di rivolgere nuovamente l'attenzione all'oggetto che ne è la causa, e di rinnovare la medesima operazione interiore. Allora noi possiamo dire di avere interesse per una data cosa; e questo è propriamente l'interesse, che costituisce il fine dell'istruzione.

Per avvivare l'interesse l'insegnante dovrà fare sì: 1° che ogni nuova serie di cognizioni trovi nell'interno del fanciullo una serie vecchia appercipiente, ossia che il nuovo s'innesti organicamente sul vecchio; 2° che l'appercezione, cioè la fusione del vecchio col nuovo, segua con facilità e piacere e soddisfi un bisogno interiore fortemente sentito. Quando queste due condizioni, che sono tra loro intimamente collegate, non mancano, l'interesse svegliato dall'istruzione costituisce una forza, che spinge a conservare e a rendere sempre più ricco il patrimonio intellettuale (1). I suoi effetti non si fermano nel campo teoretico.

---

(1) Kern H., *Grundriss der Pädagogik*, 5ª edizione curata dal Dott. O. Willmann. Berlin, 1893, pag. 29, 41 e segg.

9. — Per altro non havvi arte sì potente che valga a ottenere da ogni alunno un grado sufficiente di *attenzione involontaria;* onde è mestieri promuovere anche quella *volontaria*, ma più per mezzo delle abitudini che dei premi e dei castighi e traendo profitto dalla disciplina e dalla educazione. L'*attenzione volontaria si tiene viva specialmente cogli esercizi mnemonici*, *necessari in ogni disciplina.* Ma non si sottoponga l'alunno allo sforzo dannoso di mandare a memoria una serie di idee, le quali non siano state prima chiarite ad una ad una e nei loro rapporti; si progredisca con molta gradazione e precisione, evitando di assegnare serie troppo lunghe. Tre parole straniere, in sulle prime, spesso sono già troppo. Ad alcuni scolari si deve insegnare a studiare a memoria: essi incominciano e tosto s'arrestano e indarno si sforzano di andare innanzi. È regola allora cangiare direzione (1).

Altri debbono essere esortati ad andare con più comodità; si tratta di un meccanismo psichico, che richiede il suo tempo per funzionare bene. Prima adagio, poi più velocemente.

E neppure bisogna impedire i movimenti del corpo: v'ha chi ottiene lo scopo facilmente col parlare forte, altri col copiare, altri col disegnare, altri col passeggiare. Tal fiata può essere utile il parlare collettivamente.

Capitano scolari, i quali non riescono in modo alcuno a ritenere a memoria. Il che può dipendere da ignote condizioni fisiologiche, poichè la capacità mnemonica ha una base essenzialmente organica; ma talvolta proviene da cattivo metodo. Se il fanciullo nei primi anni sente parlare dello studio come di un tormento; se è malamente diretto negli esercizi del sillabare; se contro voglia viene obbli-

(1) Si tratta p. es. di fissare nella memoria il nome di Matusalemme; si fa pronunciare in questo ordine: me — lemme — salemme — tusalemme — Matusalemme.

gato, magari con punizioni, a imprimersi nella mente serie troppo lunghe di rappresentazioni, egli si mette facilmente in tale tensione di spirito, che non si reputa più capace di apprendere a memoria. L'appercezione non funziona più. Per guarirlo è necessario fare una scelta a lui gradita della materia, e, usando le buone, assegnargli solo quel tanto ch'ei si sente capace di apprendere e di appropriarsi. Una volta preso l'avviamento, a poco a poco egli si accorge dei passi fatti e muta opinione di sè; e non mancano casi, in cui il risultato ottenuto è superiore all'aspettazione dello stesso maestro. Quanti risultati non si ottengono nell'istruzione applicando attentamente ai fenomeni psichici la legge del movimento uniformemente accelerato?

Sulla potenzialità della *ritentiva*, non ostante l'esperienza quotidiana, l'uomo ha delle illusioni, come sulla costanza degli affetti. Che la ritentiva sia relativamente debole, non è tutto quel male che si crede. In realtà non è necessario conservare perpetua memoria delle cose imparate, le quali assai frequentemente hanno già compiuto il loro ufficio col rendere possibile un passo innanzi nella coltura. In molti casi basta ricordarsi nell'età adulta quel tanto che occorra per cercare e usare gli aiuti letterari. Se poi si vuole che gli alunni abbiano sempre presenti alla memoria certi brani, bisogna riproporli allo studio ogni volta che essi furono dimenticati. Ma il rimedio è peggiore del male. Gli esercizi di memoria debbono fornire allo spirito un nutrimento e non un peso, il quale può essere un impedimento allo sviluppo del giudizio. L'esercizio pedagogicamente utile è la continua applicazione intorno a ciò che realmente eccita l'interesse del ragazzo. Adunque nella scelta saggia e oculata della materia parrà l'abilità dell'insegnante: *nessun esercizio di memoria per la memoria, ma sempre pel pregio pedagogico intrinseco della cosa.*

b) *Moltilateralità ed equilibrio dell'interesse. Penetrazione e raccoglimento.*

SOMMARIO. — 1. Moltilateralità ed equilibrio dell'interesse. — 2. Perchè moltilateralità e non omnilateralità, nè polimatia. — 3. Concentrazione dell'istruzione, unità di coscienza e carattere. — 4. Si consegue nella scuola, rispettando l'individualità. — 5. La moltilateralità si acquista coll'approfondire le cognizioni, la personalità coll'unificarle mediante il raccoglimento. — 6. La coltura generale e armonica: la penetrazione e il raccoglimento.

1. — L'interesse deve trarre il suo alimento da puro attaccamento alla cosa e non da considerazione qualsiasi di utilità, quali la lode pel ragazzo e la posizione sociale per l'adulto; altrimenti condurrebbe all'esclusività, per non dire all'egoismo. L'uomo esclusivo e l'egoista hanno molta somiglianza: questo ha interesse delle cose solo in quanto gli recano vantaggio o danno; quello vuole costringerle tutte nella sfera nella quale egli vive e pensa. Perciò non ogni interesse risponde alle esigenze educative, ma solamente quello immediato che si estende in tutte le direzioni, che possiede *moltilateralità* ed *equilibrio*. Esso presuppone una coltura elementare completa.

Lo stato psichico, che si chiama *interesse moltilaterale* ed *equilibrato* o *moltilateralità* ed *equilibrio dell'interesse*, può senz'altro dirsi lo scopo dell'istruzione, essendo còmpito di questa, come si è accennato, *non di formare nell'alunno la disposizione a un volere determinato, ma un volere energico, vario, suscettivo di assumere molti atteggiamenti*. Si indichi all'allievo il maggior numero possibile di vie; sia reso forte abbastanza per percorrerle e cosciente della sua forza; ma la scelta ultima venga a lui riserbata; diversamente nè la scelta stessa sarebbe morale, nè si

sarebbe educato un uomo con personalità e iniziativa propria, ma un fantoccio irresponsabile delle proprie azioni.

2. — Si potrebbe chiedere: Perchè l'istruzione non si propone, come ideale, a dirittura l'omnilateralità, invece della moltilateralità dell'interesse? Perchè, supposto anche che questo ideale fosse conseguibile nel tempo ad essa concesso, sarebbe meno utile. L'istruzione educativa deve svegliare nell'alunno un'attività individuale costantemente progressiva; l'interesse omnilaterale, come qualche cosa di chiuso e finito, esclude la continuità dello sviluppo spirituale e segna ristagnamento invece di vita. Ogni disciplina deve essere esposta in guisa che non costituisca un organismo compiuto e separato dagli altri affini, ma sia il fondamento di un sapere più vasto, a cui il ragazzo si senta eccitato. Per ottenere questo effetto non basta che l'insegnante conosca per filo e per segno e domini liberamente la propria materia, e abbia per essa un interesse scientifico, ossia attenda con ricerche proprie e originali a promuoverne l'incremento. È altresì necessario che egli, guidato da un'idea esatta dei limiti e del fine del proprio lavoro, sappia scegliere e ordinare convenientemente le cognizioni da impartire. Chè *la scienza segue nel suo sviluppo una via diversa da quella dello spirito del fanciullo: e assume, a sviluppo compiuto, una forma che non può essere appropriata al fine morale ed educativo.* La moltilateralità dell'interesse, a cui mira l'istruzione, non deve portare nè alla moltiplicità delle occupazioni, nè alla polimatia. Essendo la vita sociale assai complessa, la divisione del lavoro è una necessità e un dovere; per fare bene, bisogna limitare la propria sfera d'azione. Ma vita seriamente proficua e civile conduce solamente quell'individuo o quel popolo, che, pur limitandosi, non si

isola; e concepisce il proprio lavoro come una parte di tutto il lavoro umano. Cotale individuo non perde l'unità della propria persona; cotale popolo non dimentica la missione speciale ch'egli ha in mezzo a tutta l'umanità. L'uno e l'altro hanno senso e intelligenza per molte e varie occupazioni; ma consacrano con intensità le proprie forze ad una sola.

Per evitare che l'interesse moltilaterale meni alla polimatia, deve l'insegnante con ogni cura astenersi dal fornire cognizioni frammentarie, isolate, staccate e tali che costituiscano un aggregato invece di un organismo. Ogni idea nuova, che venga comunicata allo spirito, deve avere un addentellato naturale con quelle preesistenti, di guisa che tutta la massa dei pensieri sia un intreccio unico e proceda e si svolga e si trasformi e si estenda in tutti i sensi, come un corpo solo, e cresca non per sovrapposizione, ma per nutrizione. Manifestamente a tale fine si richiede non solo che l'opera di ciascun insegnante soddisfi questa esigenza e si svolga con coerenza: ma eziandio che le forze di tutti gli insegnanti, che attendono all'istruzione di un medesimo ragazzo, siano fra loro coordinate, e, lungi dal contrastarsi, abbiano la stessa direzione, si sommino e diano una risultante unica e tutte abbiano di mira lo scopo ultimo di ogni istruzione: la moralità dell'allievo.

3. — È questo il concetto pedagogico della *concentrazione dell'istruzione* (*Konzentration des Unterrichts*), onde move la questione se sia preferibile l'insegnamento per classe, nel quale le materie sono affidate a un solo docente, come nei nostri ginnasi, oppure l'insegnamento per materia (licei, scuole e istituti tecnici, scuole complementari e normali).

Di leggeri s'intende come l'interesse moltilaterale, sve-

gliato e coltivato secondo le norme riferite, non leda, nè contrasti l'individualità dell'alunno, anzi la rafforzi e prepari a subire l'efficacia dell'educazione. Ma se la concentrazione viene meno, l'unità della coscienza personale resta indebolita da più forze, che la traggono in direzioni diverse; e le forme d'interesse, svegliate e alimentate dalle varie materie, le quali, senza coordinazione e armonia entrano nella mente del ragazzo, non hanno più un punto comune in cui raccogliersi e da cui irradiare. L'educando è in ogni momento un altro; sempre abbandonato alle impressioni e fantasie, non è mai padrone nè di sè, nè delle cose sue; in lui manca la moltilateralità, perchè manca assolutamente la persona, cui tale qualità dovrebbe appartenere. Nel ragazzo così educato non esiste la forma di cultura intellettuale necessaria per la formazione del carattere: egli è destinato a diventare un individuo volubile, incerto, frivolo, senza energia e iniziativa; la famiglia e la società troveranno in lui *idee*, ma indarno vi cercheranno l'*uomo*.

4. — La scuola deve impedire che tanto male avvenga; lo deve impedire pel ragazzo, il quale un giorno potrà ascrivere a colpa dei genitori e degl'insegnanti l'istruzione ricevuta; per la società, la quale abbisogna più di uomini che di eruditi, di volontà ferme e moralmente operose che di menti dottrinarie. E per riuscire a questo fine si deve muovere dall'individualità dell'alunno. Ciò che la scuola trova preesistente nello spirito dell'alunno, è conseguenza della individualità di lui, oppure sull'individualità ha esercitato ed esercita un'azione; perciò essa, sempre collegando l'idea nuova colla vecchia, *porrà il fondamento primo dell'istruzione nell'individualità dell'alunno.* È agevole all'educatore scorgere l'indole originaria dell'alunno, che sia ancora digiuno d'istruzione, e su essa edificare

l'opera sua; ma chi si pone all'istruzione di un ragazzo, la cui mente non sia vergine, incontra difficoltà più o meno gravi. Nulla menó, quanto più profondamente egli saprà penetrare in fondo alla sua natura e scoprirvi punti di collegamento per le idee nuove, tanto più feconda sarà l'opera sua. L'individualità viene rispettata e contemporaneamente rinvigorita, allargata e nutrita di sode cognizioni; le lacune e le scabrosità individuali vengono a poco a poco scomparendo, senzachè la caratteristica personale venga soppressa.

Così l'Herbart voleva si contemperassero le esigenze della moltilateralità con quelle dell'individualità. E per giungere a questo risultato consigliava l'educatore da una parte di procacciarsi una conoscenza sicura delle leggi psicologiche generali, e dall'altra di osservare costantemente e attentamente studiare l'indole del suo allievo. Già vedemmo come egli si fosse sforzato di seguire questa regola pedagogica a Berna, quando attendeva all'educazione dei fratelli Steiger.

5. — La moltilateralità, analizzata nel suo aspetto subbiettivo, ci presenta due caratteri, che sono specie di attività spirituale: *il profondarsi* (*Vertiefung*) e il *raccogliersi* (*Besinnung*).

Chiunque ha coltivato con amore una parte qualsiasi dello scibile o dell'arte umana, sa che significhi *profondarsi*. È comprendere con purezza la cosa singola, penetrare nel fondo di essa. Per addentrarsi nella conoscenza di un oggetto e formarsene un concetto vero, adeguato e possibilmente completo, bisogna per un certo tempo *immergere tutto il proprio pensiero in esso*. Con tale atto vengono portate sulla soglia della coscienza una o più serie di rappresentazioni nella loro intensità e purezza, libere, fino a un certo grado, da impedimenti; e con

tanta vivacità che quei pensieri, i quali abitualmente accompagnano la nostra coscienza, ne vengono eliminati. In una parola, l'oggetto del profondarsi assorbe da solo tutta la coscienza. Col ripetersi di questo atto l'individuo si avvezza a concepire giustamente ciò che entra nell'ordine delle sue idee; acquista moltilateralità d'interesse.

Ma di quanto approfondisce un determinato argomento, di tanto tende a trasformare checchè ad esso sia estraneo, pel fatto che le varie operazioni dell'approfondire, come condizioni psichiche eterogenee, delle quali ciascuna per sè tenta di riempire lo spirito, si escludono a vicenda con danno della personalità. L'uomo moltilaterale deve rendersi atto a profondarsi in molti e varî ordini di idee, e avere l'animo aperto a più specie di sentimenti; ma nulla lo deve dominare in modo esclusivo e per un tempo lungo. La personalità sua deve rimanere intatta; e poichè questa si fonda sull'unità della coscienza, è d'uopo che i varî atti del profondarsi, i quali rappresentano una dispersione di sforzi e quasi un frazionamento dell'anima, dopo un certo tempo si incontrino *nella riflessione*, *colla quale si ripresentano e si raccolgono sulla soglia della coscienza le abituali rappresentazioni*, *che erano state espulse dall'atto dell'approfondire.* In cotale maniera segue il raccogliersi e il compenetrarsi delle varie cognizioni approfondite; e quanto più l'unione è intrinseca e organica, tanto più s'avvantaggia la moltilateralità. Se poi l'unione manca od è insufficiente, manca la vera scienza e il carattere; l'uomo è erudito, ma non moltilaterale; il suo animo è distratto da dubbi e tormentato da desiderî impossibili e diversi e diventa volubile. È questa la malattia di moda. I due atti dell'approfondire e del riflettere sono una specie di respirazione spirituale, che mai non cessa. Lo spirito è in continuo movimento; movimento che talvolta

è assai veloce, tale altra appena sensibile. Gli atti del profondarsi debbono mutare, passare l'uno nell'altro e dare luogo alla riflessione, la quale passa nuovamente in nuovo profondarsi.

La sanità dell'anima richiede una regolare vicenda del profondarsi e del riflettere. L'uomo che possiede coltura grande e molteplice, non è colui che ha percorso tutto lo scibile, sì bene quegli che nella vastità e varietà del sapere mantiene l'unità; e questa unità trasfonde dal sapere nel carattere. Quando invece «il fiore fa scoppiare il suo calice», secondo la frase di Herbart, nasce il disgusto del sapere e della vita. Lo *spleen* è una malattia dello spirito, generata appunto da questa forma sbagliata d'istruzione. Se la mancanza di profondità produce l'erudito, nel significato cattivo della parola, cioè colui che ha la testa ripiena di cognizioni sterili, la mancanza di raccoglimento produce il dilettante capriccioso e quindi l'arrogante unilaterale. E l'erudito e il dilettante si abbandonano alla volubilità, che è assenza di carattere.

Il regolare giustamente la successione del penetrare e del riflettere nello scolaro costituisce la parte principale del tatto pedagogico, il quale indica al maestro il momento opportuno di parlare, oppure di lasciar parlare; di presentare al fanciullo un pensiero, d'infondergli un sentimento, oppure di dargli un semplice cenno, un piccolo aiuto a formare un pensiero e sentimento proprio, o di tacere del tutto per non opprimere la sua attività.

Il difetto più comune negli insegnanti è quello di parlare troppo e di volere, dirò così, portare di peso l'alunno.

6. — Il profondarsi e il raccogliersi, che corrispondono nella vita fisica all'ispirare e all'espirare, si debbono avvicendare nell'insegnamento; ma non nel senso che ad ogni

profondarsi debba immediatamente seguire un raccogliersi. Il raccogliersi presuppone la riunione delle penetrazioni, che debbono prima essere collegate tra loro, poi tutte insieme entrare nel raccoglimento; il quale, a sua volta, entra in nuove penetrazioni e poi in successivi raccoglimenti. Tanto il profondarsi quanto il raccogliersi si compongono di due movimenti intellettuali; tutti insieme costituiscono i quattro gradi formali dell'istruzione: chiarezza e associazione; sistema e metodo.

Procuriamo di chiarire questa parte della pedagogia dell'Herbart, che ha molta importanza nella storia della sua scuola. Fissiamo bene la caratteristica generale del pensiero suo pedagogico.

L'educazione ha per fine la virtù, il carattere forte e morale, ossia una volontà così educata, che si diriga costantemente al bene. Ora la volontà morale ha la sua radice non nelle idee fugaci, isolate, mutevoli; ma nelle idee permanenti, associate, sistematizzate. Quale è il contenuto mentale dell'individuo, tale è la volontà sua, il carattere, la moralità. E il contenuto mentale non è innato, ma si procaccia mediante l'istruzione, la quale offre il fondamento al carattere. Ma non da ogni istruzione il ragazzo è predisposto alla moralità operosa, ma soltanto da quella che sveglia l'interesse moltilaterale ed equilibrato, non si accontenta del puro sapere, e genera nell'animo del discente il desiderio di estendere il proprio sapere in tutte le direzioni, in guisa che nessuna parte della natura, nessuna forma della vita umana e sociale lo lasci indifferente; e che, a un tempo, nessuna lo attragga con tale forza da fargli trascurare le altre. Soltanto colui che acquista una *coltura generale e armonica*, possiede le condizioni psicologiche necessarie per essere moralmente educato nel senso voluto da Herbart.

c) *I quattro gradi dell'istruzione.*

SOMMARIO. — 1. I quattro gradi dell'interesse dell'istruzione: 1° chiarezza; 2° associazione; 3° sistema; 4° metodo. — 2. I gradi formali secondo Ziller e altri herbartiani. — 3. Analogia tra il metodo espositivo di Galilei e i gradi Herbart-Zilleriani. — 4. Regole per chiarire, associare, sistemare e applicare le cognizioni. — 5. Sapere enciclopedico e coltura generale educatrice; l'equilibrio delle cognizioni. — 6. L'esempio dei grandi scrittori. — 7. Sull'esperienza personale dell'alunno (natura e società) bisogna innestare il primo insegnamento.

1. — La coltura generale richiede l'apprendimento di una grande quantità di cognizioni, le quali non solo si debbono chiarire in mente ad una ad una, ma vi si debbono fissare; e per fissarle è necessario collegarle, coordinarle e considerarle tutte insieme; bisogna averle chiare in mente ad una ad una e nel loro complesso organico. L'atto mentale, con cui una cosa o un fatto singolo si conosce in tutti gli elementi, è il *profondarsi;* l'atto mentale con cui le singole cognizioni si richiamano al pensiero tutte insieme, si collocano al rispettivo posto, si coordinano, si organizzano, si sistematizzano, è la *riflessione* o il *raccoglimento.*

Colla prima operazione la mente compie un atto di penetrazione: si raccoglie tutta attorno a un oggetto, che concepisce in tutta la sua forza e purezza, eliminando le idee, che di consueto la occupano; colla seconda, si richiama di nuovo alla coscienza il contenuto normale delle rappresentazioni. Quanto più le due operazioni si compiono in modo regolare ed esatto, tanto più fruttuosa riesce l'istruzione. Il profondarsi e il raccogliersi del pensiero rappresentano una specie di respirazione mentale, una successione di processi indispensabile al progresso dell'istruzione.

La prima operazione isola le singole rappresentazioni dalle masse o serie, nelle quali si trovano confuse, le smista, le divide nei loro elementi, le separa da tutto ciò che propriamente non appartiene a ciascuna. Per essa l'interesse calmo si volge a ciascun elemento della rappresentazione, fermandovisi tutto il tempo necessario per abbracciarla con precisione, esattezza e chiarezza. Questo primo momento dell'interesse si chiama *chiarezza.*

L'attenzione passa da un oggetto all'altro, da un'osservazione profonda a un'altra, stabilendo dei rapporti tra le varie rappresentazioni, per lo più fondati sulla loro affinità ed omogeneità. Gli elementi isolati tendono a riunirsi. Questo secondo momento dell'interesse chiamasi *associazione.* In esso l'attività intellettuale è governata dalla fantasia, che fra tutte le associazioni possibili ammette soltanto quelle che sono di suo gusto.

La chiarezza e l'associazione sono i due processi consecutivi, di cui si compone la penetrazione. Ma la mente non si ferma qui. Quando le idee sono nettamente separate (chiarezza) e poi confrontate (associazione), essa sente il bisogno di collocare ciascuna al posto che conviene nel sistema del sapere, perciò elimina le associazioni accidentali per sostituirvi le sostanziali e necessarie, forma un piano, nel quale ciascun elemento ha un posto determinato. Questo è il terzo momento dell'interesse, il terzo grado dell'istruzione e chiamasi *sistema.* Nel sistema ogni elemento, prima chiarito isolatamente, poi confrontato e associato cogli altri, viene a prendere il suo giusto posto nella serie totale.

Ma l'operazione del raccoglimento o riflessione non è ancora compiuta. Essa percorre con sicurezza e in tutte le direzioni i sistemi di cognizioni, riconosce la più generale nella specifica, ne produce di nuove, le

completa, le applica. È il momento del *metodo.* È il pieno e fruttifero possesso delle cognizioni. Il sistema e il metodo sono i due processi, di cui si compone il raccoglimento.

Chiarezza, associazione, sistema, metodo, sono i quattro gradi formali dell'istruzione: i due primi entrano nell'atto mentale del profondarsi, i due ultimi del raccogliersi. Quelli fanno sì che l'uomo non si fermi in un ordine solo di cognizioni, ma apra il pensiero a oggetti varî e molteplici; questi guidano l'uomo a rendersi sempre ragione di ciò che sa e non sa, di ciò che vuole e non vuole e ad essere presente a se stesso così nel pensiero, come nella volontà. La chiarezza e l'associazione estendono il regno delle sue idee; il sistema e il metodo lo obbligano a ripiegarsi su se stesso, a concentrarsi, a riflettere, a dominarsi. Così, senza lotta interiore, dal profondarsi e dal raccogliersi nasce l'universalità del pensiero e del volere.

La chiarezza manca nei fanciulli che per più anni non ricevettero istruzione regolare; il maestro deve faticare non poco per iscomporre in quelle menti le confuse masse di rappresentazioni formatesi coll'uso naturale dei sensi; le menti rozze e appieno incolte sono refrattarie ad ogni cambiamento. Si pensi alla tendenza conservativa dei contadini. L'uomo scorge sempre nel nuovo solamente il vecchio: ogni somiglianza richiama alla memoria tutti e soli gli antichi pensieri. Nelle cognizioni apprese nella scuola difetta, di regola, l'associazione; sia perchè manchi ad esse la forza di muovere la fantasia associativa, sia perchè lo sforzo di imparare arresti il moto delle fantasie quotidiane e lo spirito resti assopito. Si può rimediarvi col dare ad ogni gruppo di rappresentazioni, ad ogni materia, la maggiore chiarezza possibile; col congiungere intimamente i varî gruppi, le varie materie d'insegna-

mento; coll'assoggettarli tutti in uguale misura al dominio della riflessione (1).

2. — Queste operazioni intellettive richiedono da parte del maestro molta abilità. Vi sono insegnanti, i quali hanno la massima fiducia nel fare ripetere dall'alunno le più piccole cose insegnate con somma esattezza e nello stesso modo e ordine. Altri vogliono che esso si renda padrone solamente dei pensieri principali, ma con precisione e ordine prescritto. Altri insegnano conversando e agli scolari lasciano libertà d'espressione. Altri infine non sono contenti, finchè gli scolari non sappiano svolgere un'attività intellettuale propria e autonoma.

Ciascuno di questi metodi ha il suo vantaggio; nessuno deve essere escluso; ma bisogna usarli con ordine e discernimento. Il maestro non dimentichi mai che lo spirito del fanciullo si move con grande lentezza e che i passi più corti sono per lui i più sicuri e proficui. I suoi pensieri dapprima debbono per un tempo sufficientemente lungo concentrarsi sopra un solo oggetto e osservarlo e percepirlo per ogni verso. Qui l'abilità didattica sta nel volgere

(1) Il Chabot così esemplifica i quattro gradi formali, che sono una specie di stampo, entro cui dovrebbe essere gettata e fusa ogni lezione. Sia da spiegare a piccoli fanciulli che cosa sia il coraggio.

1° grado (chiarezza): si esponga, occorrendo con illustrazioni, un atto di coraggio compiuto da un giovinetto o da un cittadino, che salvò un bambino che annegava, o trattenne un cavallo fuggente, o salvò una donna in un incendio, ricavando il fatto dall'esperienza della scolaresca.

2° grado (associazione): si paragoni l'atto con altri simili di cui gli scolari hanno sentito parlare o di cui narra la storia (pompieri; medici nelle epidemie; soldati nelle inondazioni o in guerra).

3° grado (sistema): si ricavi la definizione del coraggio in generale, determinando i rapporti colla timidezza e la temerità.

4° grado (metodo): si classifichi il coraggio tra le virtù umane: si faccia applicazione del concetto acquisito alle eventuali condizioni della vita degli scolari, chiedendo loro come avrebbero esercitato il coraggio.

l'attenzione dell'alunno a tutte le minime parti dell'argomento, senza fare salti inavvertiti.

Le chiare e distinte idee, in questa guisa acquistate dal fanciullo intorno ai singoli oggetti, vanno poi collegate tra loro, creando nuove idee. E poichè queste tanto più hanno forza, quanto più sono il prodotto dell'attività libera dell'alunno, è mestieri che costui sia convenientemente guidato, per via della conversazione, a scovrire tali rapporti.

In seguito è necessario dare un ordine sistematico alle idee chiare ed associate. Nel sistema ogni punto ha il suo posto determinato; si congiunge direttamente coi punti più vicini e indirettamente coi più lontani e la congiunzione si effettua in vario modo. Inoltre, un sistema non deve essere solamente appreso, ma usato e applicato e spesso completato e perfezionato con aggiunte successive; al che è necessario che in esso il pensiero sappia moversi liberamente e agilmente, partendo da qualsiasi punto e per qualsiasi direzione. A conseguire la chiarezza bastano da principio brevi e intelligibili parole, che si fanno ripetere da alcuni scolari e, con molto tatto, da tutta la classe assieme, se è composta di bambini. A conseguire l'associazione conferisce più il libero discorso, il quale offre agio al ragazzo di congiungere, trasformare, elaborare e assimilare i pensieri acquisiti, secondo la sua natura individuale e come meglio gli vengono. Ma per giungere al sistema occorre un'esposizione continuata e connessa, la quale si mantenga distinta dalla ripetizione, dia risalto ai pensieri cardinali e sia compiuta. Non si ottiene buon effetto, ove a questo lavoro gli scolari vengano sottoposti innanzi tempo.

L'esercizio a pensare con metodo si compie dallo scolaro coi còmpiti scritti opportunamente corretti. In questi si renderà manifesto se egli ha giustamente afferrate le cose

principali e sa trarne le dovute conseguenze e farne applicazione; se insomma in lui si è svegliato e fortificato l'interesse moltilaterale ed equilibrato.

Qualunque via si segua, non si deve mai dimenticare che ogni lezione deve essere condotta secondo un piano: vi devono essere momenti di sforzo, durante i quali le menti degli alunni sono guidate in alto; e momenti di quiete, in cui essi debbono fermarsi, guardare in giro, orientarsi prima di riprendere la salita. Anche nell'istruzione vi è una legge di punteggiatura, una articolazione. Ogni oggetto si deve dividere in una serie di oggetti più o meno estesi, e dopochè ciascuno è stato trattato colla massima chiarezza e tutti sono stati ridotti a unità, i singoli gruppi debbono essere associati tra loro con ogni diligenza in modo che i maggiori si compongano dei minori e questi dei minimi. E affinchè la mente dell'alunno mai si smarrisca, è duopo che le due operazioni del profondarsi e del raccogliersi si seguano continuamente, come una respirazione psichica, in modo che sempre ogni singola rappresentazione sia perfettamente chiara, il molteplice sia sempre associato, le associazioni siano coordinate e sistemate e l'alunno le sappia percorrere in ogni verso e applicare. Nessuna lezione insomma deve essere priva di articolazione.

E non solo per la lezione di mezz'ora, di un'ora, di due ore, ma anche per l'insegnamento di un anno o di una intera disciplina distribuita in più anni, i quattro gradi dell'istruzione, che sono quattro modi diversi e successivi di analizzare la materia, costituiscono l'*articolazione dell'insegnamento*, il quale resta così diviso in quattro parti unite da articolazioni. L'Herbart chiama anche il suo metodo d'insegnare *interpunzione dell'insegnamento.* Con che viene ad affermare che i quattro gradi non hanno lo stesso valore logico; la chiarezza e il sistema corrispondono

pprossimativamente alle proposizioni principali; l'assoiazione e il metodo alle proposizioni secondarie di un eriodo.

L'insegnamento, con questo principio della quadruplice ivisione, assume uno stile e si assomiglia all'architettura, erchè lo stile dell'insegnamento, che è nel tutto, ritorna elle piccole e nelle grandi unità, quasi come l'angolo goico a sesto acuto si ripete in ogni sezione di finestra, ı ogni finestra, in ogni porta, in ogni coronamento di na nicchia, in ogni merlo della balaustrata della torre, con più grande apertura d'arco nelle vôlte tra le coınne. E come per l'opera architettonica, così per l'insenamento, la purezza dello stile è necessaria (1).

3. — I gradi dell'istruzione furono oggetto di interpreazione e grande studio nella scuola herbartiana.

Lo Ziller li chiamò «gradi formali», perchè si presenano in ogni materia senza riguardo al contenuto; e alla *hiarezza* sostituì *analisi* e *sintesi*, sicchè egli ammette inque gradi; 1° chiarezza, 2° sintesi, 3° associazione, ° sistema, 5° metodo. Ad ogni unità metodica egli vuole receda un momento, nel quale si indica lo scopo della ezione e quindi si riferisce più alla volontà che alla rapresentazione. E ciò è assai utile pei ragazzi, i quali voliono sempre sapere dove si va prima di incamminarsi.

Il primo grado di Ziller, cioè l'analisi, sveglia e richiama lla coscienza del fanciullo ciò che egli, sia osservando la atura, sia vivendo e conversando cogli uomini, ha imarato intorno al tema della lezione. La scuola deve innetarsi sulla vita; e non vi è argomento, per quanto alto,

(1) P. Barth, *Die Elemente der Erziehungs-und Unterrichtslehre*, eipzig, 1906, p. 305. Di quest'opera importante è stata pubblicata na buona traduzione italiana a cura dei coniugi Sofia e Francesco Oreano. Torino, Bocca, 1909.

nuovo e arduo, che non offra punti di attacco coll'espe-
rienza puerile. Basta indicare la meta della lezione, perchè
molte idee sorgano spontaneamente dal fondo dell'anima.
L'analisi, che si riduce per lo più a un conversare con
naturalezza, chiarisce il contenuto mentale dell'alunno,
richiama sulla soglia della coscienza tutte le vecchie cogni-
zioni, le quali s'incontrano poi colle nuove; si ha così l'ap-
percezione, la quale impedisce che tra la vita e la scuola
siavi soluzione di continuità. Nulla è più contrario alla
pedagogia di Herbart del concetto dell'antica scuola di
latino e di catechismo, che considerava la sua funzione
come separata e forse anche opposta alla vita comune.

Il secondo grado, cioè la sintesi, offre all'alunno il nuovo
coll'intuizione diretta, e, quando questa non sia possibile,
come nella storia politica, coll'insegnamento chiamato
da Herbart *descrittivo*, col quale l'insegnante mette in
rapporto ogni singola idea nuova e remota colle idee somi-
glianti o affini e già note all'alunno. Dopo la prima im-
pressione, ciascuna serie di idee deve essere ripetuta
tante volte e in modo così vario che abbia tempo di fis-
sarsi. Si comincia questa esercitazione cogli scolari mi-
gliori per passare ai meno buoni, finchè tutti siansi res
padroni della materia.

Nel terzo grado, o associazione, si forma il concetto
astratto, che sta a base di tutta l'unità metodica; concetto
che solo colla parola era stato designato nello studio della
sintesi. A tal fine si devono richiamare alla mente tutte
le idee simili a quella di cui si tratta, considerando anche
le altre materie d'insegnamento per rintracciare e stabi-
lire collegamenti e analogie. Il che giova ad animare la
scuola, a renderla piacevole e imprimere chiarezza, soli-
dità ed efficacia all'insegnamento.

Nel quarto grado, o sistema, il concetto nuovo prende
posto nella serie sistematica dei vecchi concetti. E specia

mente quando si tratti di discipline morali e religiose, bisogna contentarsi di concetti psichici, senza pretendere di giungere a un sistema rigorosamente logico e scientifico. Ma ogni sistema deve essere trovato dall'alunno stesso, non comunicato bello e fatto dall'insegnante o dal libro. L'alunno fissa le idee trovate su un quaderno sistematico; il manuale serve solo di confronto. In questo senso gli scolari del Pestalozzi si vantavano d'inventare la matematica; e il Diesterweg affermava che un sistema ha valore solo per chi lo ha trovato.

Nel quinto grado, o metodo, l'alunno è guidato ad applicare il sistema, ossia a risolvere problemi e questioni particolari e ad andare dal particolare al generale, e viceversa, movendosi liberamente in ogni direzione.

W. Rein, il più valente herbartiano vivente, chiarì la teorica dei gradi formali, ch'egli designò con questi termini: 1° preparazione, 2° esposizione, 3° collegamento, 4° sistemazione, 5° applicazione.

F. W. Dörpfeld, al posto delle cinque norme didattiche dello Ziller, pone tre operazioni principali: 1° intuire, 2° pensare, 3° applicare. Ma poi l'intuire divide in *introduzione* e *intuizione;* il pensare in comparazione e riassunto e così, sostanzialmente, ritorna ai cinque gradi formali, che Ziller volle applicati letteralmente in tutti i manuali scolastici e in tutte le lezioni con rigida uniformità, mentre non per tutte le materie e non in tutte le lezioni essi possono venire applicati in modo eguale (1).

---

(1) Negli *Annuari* dell'Associazione di pedagogia scientifica (Vedi Credaro, *Un'associazione di herbartiani a Lipsia*, in *Riv. it. di filos.*, fasc. di sett.-ott. 1887), nelle esposizioni della teorica herbart-zilleriana dei gradi formali dell'istruzione dovute a K. Richter (Leipzig, 1888), a Th. Wiget (Chur, 1895), a E. Wiessner (Bernburg, 1886), a Chr. Ufer (Dresden, 1886), nelle opere didattiche del Rein e di altri, nelle *Lehrproben und Lehrgänge* di Frick e Richter (ora editi da Fries e Menge, Halle s. S.), sono molti esempi di lezioni condotte secondo i gradi formali.

4. — Per noi Italiani specialmente ha notevole interesse questo: che tra la metodica herbart-zilleriana e il metodo espositivo seguìto da Galilei nei suoi *Discorsi* e *demonstrazioni* è una certa somiglianza. Il merito di avere messo in giusta evidenza questa analogia spetta a E. Wilk (1); analogia che per altro si limita ai due primi gradi zilleriani (indicazione del fine della lezione, analisi, sintesi), poichè l'associazione (terzo grado) è assai semplice in Galilei; il sistema (quarto grado) manca, e il metodo (quinto grado), cioè le applicazioni, non sono eseguite dallo scolaro, ma dall'insegnante (2).

5. — Vengono meno alle norme essenziali dell'insegnamento coloro i quali, avvisando che la moltilateralità dell'interesse stia nell'abbondanza delle cognizioni, fanno assistere l'alunno a lezioni sopra lezioni; gl'insegnano materie sopra materie; lo infarciscono di ogni sorta d'idee. Costoro, e sgraziatamente non sono pochi, dimenticano l'interesse per le cose interessanti, scambiano la molteplicità delle cognizioni colla moltiplicità e l'equilibrio dell'interesse, il sapere enciclopedico colla coltura generale e producono stanchezza, noia, svogliatezza, atonia intellettuale in luogo di vigoria, ricchezza e vivezza d'interesse.

Il Barth (*Ped. e did.*, ed. tedesca, p. 318-323; ediz. ital. di Orestano, p. 295-301) riferisce due schemi assai accurati: l'uno è tolto dalla storia naturale ed ha per argomento: *I ruminanti;* l'altro dalla storia politica e riguarda *La riforma tedesca.* Ambedue i temi sono trattati come un'unità metodica, e svolti secondo la teorica dei gradi formali. Rimandiamo i lettori italiani alla traduzione dell'Orestano.

(1) *Die Unterrichtskunst Galileis im XXVII Jahrbuche* (1895) *des Vereins fur wissenschaftliche Pädagogik*, pagg. 82-130, citata da Barth, p. 313 e segg.

(2) Un esempio perfetto dello sviluppo dei gradi formali offre il trattato di Schiller, *Grazia e dignità*, come dimostra il Barth, in op. cit., p. 314-315; trad. Orestano, p. 291-292.

La teoria assai comune e anche assai comoda, che il fanciullo, presentandosi alla scuola, disponga di una facoltà, detta intelligenza, di un'altra detta memoria, pronte ad apprendere e a ritenere checchè ai facitori di programmi e agli insegnanti senza metodo piaccia di somministrare, è in contraddizione con ogni punto della pedagogia herbartiana. Il fanciullo porta con sè nella scuola gruppi di cognizioni, che bisogna mettere in moto, ampliare, riformare, dividere, unire per preparare l'ingresso libero alle cognizioni, che si vogliono insegnare. Nello spirito del fanciullo si trovano sempre rappresentazioni che agiscono come impedimenti contro il nuovo, che gli si vuole comunicare.

Per sminuire la forza degli impedimenti è necessario procedere molto lentamente, presentando gli oggetti ad uno ad uno, facendoli considerare sotto tutti gli aspetti, lasciando tutto l'agio necessario per concepirli con chiarezza, per eliminare le opposizioni. E parimenti è da badare che le rappresentazioni, che entrano nella mente del fanciullo, si mettano tra loro in equilibrio; e siccome l'equilibrio possono esse raggiungere solamente a poco a poco e con lento movimento, così le pause diventano necessarie nell'insegnare non meno delle interpunzioni e degli a capo nello scrivere. Diversamente i pensieri s'accumulano sui pensieri e dopo un certo tempo l'alunno, colla testa stanca e confusa, ode, ma non ascolta più, la voce del maestro.

6. — Naturalmente non è cosa facile usare insieme tutte le cautele raccomandate dalla pedagogia. Per non smussare le sensibilità e stancare colla monotonia, cangi tu troppo sovente argomento? Corri pericolo di esporre pensieri estranei ai precedenti, i quali non vogliono ancora far posto ai nuovi venuti. Ti fermi troppo a lungo sul me-

desimo argomento per evitare l'opposizione delle idee? Diventi noioso e l'attenzione degli scolari se ne va. A trovare il giusto mezzo giova la meditazione dei grandi scrittori, i quali, come la stella, senza salti, ma senza sosta, svolgono un ordine d'idee, conducendo, senza che il lettore l'avverta, ai più forti contrasti. I cattivi scrittori, al contrario, mettono insieme, per fare impressione, stridenti opposizioni, le quali, per legge di natura, si neutralizzano, lasciando vuoto lo spirito. Lo stesso effetto consegue non raramente il professore che, col discorso brillante, vuole segnalarsi.

I poeti che godono l'approvazione universale, dicono cose che tutti sanno e descrivono sentimenti che tutti nutrono; richiamano l'attenzione del lettore su idee in lui già esistenti, alle quali aggiungono ricchezza, ordine, forza.

I primi lettori di Omero e di Sofocle certamente non ignoravano la storia di Troia e di Tebe.

7. — Come può l'insegnante imitarne l'esempio? Il fanciullo prima di entrare nella scuola possiede un'esperienza personale: ha osservato la natura ed ha avuto rapporti cogli uomini nella vita domestica e sociale. Quella gli ha somministrate cognizioni, siano pure rozze e incomplete; questi, sentimenti e buoni e cattivi. Ecco il punto di partenza pel maestro. Istruire è come innalzare un edificio. Ogni grado superiore deve avere in quello immediatamente inferiore solido appoggio. Si forma un organismo vivente, le cui parti costitutive crescono e si moltiplicano per assimilazione naturale di elementi nuovi. La forza di questo processo integrativo sta nell'attenzione involontaria dello scolaro, la quale alla sua volta è effetto della tendenza generale delle rappresentazioni ad associarsi liberamente colle altre simili. Le rappresentazioni vecchie prorompono dal fondo dello spirito per associarsi altre

imili, avute in quel punto. È una vera appropriazione › appercezione, assai importante nella scuola, poichè *l maestro comunica solamente parole; le rappresentazioni corrispondenti, senza di che il discorso rimane senza significato ed interesse, si sollevano dal fondo dello spirito del-'alunno.*

d) *Tipi e metodi d'istruzione.*

SOMMARIO. — 1. L'interesse è conoscitivo (empirico, speculativo, estetico) o partecipante (simpatetico, sociale, religioso). — 2. Due tipi d'istruzione *scientifica* e *storica* o *classica* rispondenti ai due generi d'interesse; la scuola coltiva ciascuna delle sei specie d'interesse (coltura moltilaterale). — 3. Combatte ogni forma d'esclusivismo; — 4. completando il risultato dell'esperienza della natura e della convivenza sociale mediante l'esposizione estetica del mondo. — 5. I gradi formali della moltilateralità (chiarezza, associazione, sistema, metodo) e le quattro età dell'uomo. — 6. L'istruzione riguarda cose, forme e segni. Insegnamento delle lingue. — 7. Le forme s'insegnano astraendo dai sensibili. — 8. La maniera di istruire dipende dall'individualità del maestro. — 9. Tre processi insegnativi: descrittivo, analitico, sintetico. Il *descrittivo* conduce l'alunno in tempi e luoghi remoti coll'analogia dell'esperienza individuale. Regola: descrivere in guisa che l'alunno creda di realmente vedere e udire. La lettura, la lezione, le *immagini*. — 10. Il processo *analitico* scompone le masse rappresentative dell'esperienza puerile nei singoli oggetti; e questi nelle loro qualità per salire al generale, fissandone il nome, confrontando e distinguendo (Niemeyer). — 11. La ripetizione e la correzione dei lavori scritti, come parti dell'istruzione analitica. Ripetizione ed esame. Varie specie e regole della ripetizione. — 12. Con quali norme si assegnano e si correggono i componimenti. — 13. L'istruzione analitica applicata alle funzioni logiche (speculazione) e ai sentimenti morali (gusto). — 14. Primi esercizi di *sintesi*. — 15. Sintesi combinativa. — 16. Sintesi speculativa, che s'inizia colla matematica, si continua coi problemi scientifici e religiosi. — 17. La sintesi estetica. — 18. L'istruzione sintetica della simpatia umana e il dovere sociale. — 19. La simpatia si forma, seguendo l'evoluzione storica dell'umanità.

1. — L'*interesse*, come attività psichica, è il gusto per un determinato ordine di cognizioni, di cui si vuole il possesso ampio e perfetto (p. 109); preme gli altri circoli di rappresentazioni e tende a riempire la coscienza. L'interesse si differenzia secondo il contenuto suo, ma anche secondo il modo di concepire tale contenuto. Infatti l'uomo si rappresenta i fatti e gli oggetti come qualche

cosa di esteriore ed estraneo; ovvero li concepisce come parti del suo mondo, sente e ha con essi rapporti. Il primo modo di rappresentare è *conoscenza* (*Erkenntniss*), ed abbraccia la natura e l'umanità; il secondo è *partecipazione* (*Theilnahme*), e si limita ad alcune manifestazioni dell'umanità. L'interesse adunque si fonda sulla conoscenza o sulla partecipazione (sentimento).

Per rispetto al suo contenuto l'interesse della conoscenza è *empirico*, quando il soggetto percipiente considera, ciascuna per sè, le varie parti della natura e dell'uomo; qui l'interesse nasce dalla forza, varietà, molteplicità, novità delle rappresentazioni; — *speculativo*, quando lo spirito, innalzandosi, riflette sulle leggi dei fenomeni, riconosciute o presupposte come necessarie; qui l'interesse dipende dai concetti (forma e materia), dalle loro opposizioni e dal modo con cui rivestono le sensazioni senza confondersi con esse; — *estetico*, quando forma giudizî di valore fondati sul criterio del bello e del buono, giudizî che accompagnano ogni rappresentazione perfetta; qui l'interesse dipende dall'immagine e non dall'essere, da rapporti e non da contenenza. Gl'interessi che si connettono con queste tre specie di conoscenze, rispondono all'amore del sapere, al pensiero puro e astratto, e al gusto.

La partecipazione o sentimento concerne sempre esseri animati o pensati come tali; cioè capaci di sentire piacere o dolore. Abbraccia soltanto alcune manifestazioni dell'umanità (storia e religione). Se noi condividiamo i sentimenti di singoli uomini presenti o assenti, vivi o morti, prendiamo parte al loro bene e al loro male, ci poniamo al loro posto (amicizia), oppure di gruppi di uomini (famiglia, classe sociale), noi proviamo un interesse *simpatetico;* — se ci volgiamo al popolo, alla nazione, allo stato, all'umanità intera, facciamo rivivere nel nostro spirito la sua vita, ne seguiamo la sorte, ne desideriamo un mi-

glioramento, vi sacrifichiamo il benessere individuale e privato, l'interesse è *sociale;* — in ultimo, se concepiamo la dipendenza dell'individuo e dell'umanità tutta da un Essere supremo, infinito, la cui potenza non può essere vinta nè da intelligenza, nè da forza umana, se assurgiamo a timori e speranze intorno all'effettuazione delle aspirazioni umane, proviamo il sentimento *religioso*, che è insieme un bisogno di moralità e di felicità. La fede spunta dal bisogno e alberga solo in colui che sia disposto a riconoscere la debolezza e l'inferiorità delle forze umane. L'interesse della conoscenza e quello del sentimento procedono paralleli. L'interesse estetico rappresenta il grado più elevato della conoscenza; quello religioso della partecipazione. L'uno e l'altro derivano non da un pensiero progressivo, ma piuttosto da una tranquilla contemplazione delle cose e delle vicende. Gusto estetico e gusto morale costituiscono per l'Herbart un'unità indivisibile.

Riassumendo la classificazione dell'interesse si ha:



2. — L'ideale sarebbe che in ogni individuo si esplicasse in uguale misura e simultaneamente ciascuna di queste sei specie d'interesse; ma in realtà in ognuno si può notare una disposizione maggiore o minore per l'una

o per l'altra delle sei specie, o, più facilmente, per l'uno o per l'altro dei due generi. Onde vengono due tipi d'insegnamento: lo *storico* o *letterario*, così chiamato, perchè i sentimenti umani si coltivano speciamente collo studio degli antichi, delle loro letterature, delle loro arti, della loro filosofia, della loro vita pubblica e privata; e lo *scientifico*, che abbraccia le scienze naturali, fisiche, chimiche, matematiche e filologiche. Coll'istruzione storica, detta altrimenti *classica letteraria*, si mira a sviluppare precipuamente il *sentimento* e rendere via via l'alunno un cittadino del mondo morale; colla scientifica si forma la *conoscenza;* distinzione che, sotto un certo rispetto, equivale a quella più frequente del cuore e della mente (educazione ed istruzione). È un grave errore tuttavia il mettere in opposizione l'uno scopo coll'altro; l'istruzione diventa esclusiva e unilaterale, mentre è necessario che lo spirito scientifico e il letterario siano opportunamente ed amicamente equilibrati. *Ogni disciplina, pure non cessando di avere efficacia e scopo proprio, può e deve, entro certi limiti, vivificare ciascuna delle sei specie d'interesse; ossia promuovere la coltura moltilaterale. Tutto dipende dalla prudenza, abilità e tatto pedagogico dell'insegnante.*

Così avvisava più che altri mai quell'imperiale Ispettore scolastico russo, il quale, dopo aver assistito nel ginnasio di Dorpat, città tedesca soggetta alla Russia, a una lezione di geometria, in cui il professore con mirabile chiarezza ed esattezza scientifica aveva esposto e dimostrato il teorema di Pitagora, disse al professore: «Voi siete un ottimo matematico; ma un pessimo educatore». — «E perchè?» — chiese timidamente il professore. — «Perchè insieme col teorema di Pitagora non avete instillato nei vostri alunni la devozione allo Czar».

Il professore, tutto intento a coltivare l'interesse scientifico de' suoi alunni, ne trascurava il sentimento sociale,

che contiene in sè, come parte, quello nazionale, di cui lo Czar, per ogni Russo *ben pensante*, è la personificazione.

Parrà questa pretesa pedagogica dell'Ispettore russo, ed è in realtà, un'esagerazione; ma, intesa nel suo spirito, contiene molto di vero. Ogni professore, che sappia e voglia, può in ogni lezione coltivare le varie specie di interesse indicate dall'Herbart (1).

Anche l'insegnamento delle scienze naturali si presta a svegliare un interesse moltilaterale ed equilibrato: 1° l'interesse *empirico* si avrebbe col guidare l'alunno alla osservazione della moltiplicità e varietà dei fenomeni naturali; — 2° l'interesse *speculativo* col mostrare come l'intero organamento di un individuo è in rispondenza coi

(1) Sia da spiegare in una classe ginnasiale il terzo capo della vita di Aristide di Cornelio Nepote. Esso, per aridità di sostanza e forma, sembra poco atto a svegliare l'interesse dell'alunno in molte guise. Eppure anche qui non mancano occasioni per applicare i principî didattici dell'Herbart. Si guidi la scolaresca a valutare, con lavoro comune, in lire i 460 talenti; si faccia cercare sulla carta l'isola di Delo e rilevare dalla vicinanza dell'isola di Sira, che al presente è il punto di congiunzione della navigazione nel Levante, la sua importanza centrale come di un ὀμφαλός τῆς γῆς; si chiarisca il concetto di *commune aerarium* con esempio tolto dalla storia contemporanea o dalle condizioni presenti. Tutto questo gioverà a nutrire l'interesse empirico. Se poi coll'accennare l'antico istituto delico degli Anfizioni e l'ascendere posteriore della potenza economica, politica e artistica di Atene tra gli altri stati ellenici, s'indicano le ragioni storiche per le quali prima il tesoro comune si custodì in Delo e indi si trasportò in Atene, e si dichiarano le espressioni *ad classes aedificandas exercitusque comparandos*, si promuovono l'interesse speculativo e quello sociale. L'interesse simpatetico e quello etico saranno destati e rafforzati dalla figura personale dell'eroe Aristide, dal contrasto fra la sua potenza come arbitro della somma, con cui dev'essere tassato ogni stato della lega, e la sua povertà privata; dalla gratitudine, che la patria nutre per lui e anche per le sue figlie; dalla vittoria che egli in ultimo ottiene sopra i suoi avversari. Il confronto fra Temistocle, il quale, dopo avere posto il primo fondamento della egemonia ateniese, per propria colpa e come traditore, dovette morire nell'esilio, e Aristide, il quale, da principio rivale di quello, continuò e compì felicemente l'opera di lui e ne raccolse tutti gli onori, perchè nella sua vita si lasciò sempre guidare dal santo concetto della giustizia, può far nascere nell'alunno il sentimento di una potenza superiore, che tutto ordina, e svolgere in lui l'interesse religioso.

suoi bisogni e col suo metodo di vivere (facciasi osservare, ad esempio, la forma e la funzione di una foglia, e la diversità delle foglie delle piante terrestri e delle acquatiche, dello scheletro degli uccelli e dei mammiferi); — 3° l'interesse *estetico* col richiamare l'attenzione sulla forma e la colorazione dei corpi, sulle bellezze della natura nelle escursioni campestri, sull'armonia dell'universo; — 4° il *simpatetico* e — 5° il *sociale* col dare conoscenza delle leggi governanti il mondo, di cui lo scolaro stesso è una parte vivente e da cui trae la sua esistenza fisica (animali domestici, agricoltura); collo spiegare che ogni mutamento prodotto dalla natura ha le sue conseguenze per il benessere e la felicità umana (il taglio dei boschi causa di frane, alluvioni, malaria); e che l'esistenza di ogni essere è intimamente collegata con quella degli altri; — 6° il *religioso* col far riflettere continuamente sulla connessione causale che domina nel mondo e che porta necessariamente all'idea di una causa prima creatrice (1).

È necessario avvertire che anche la scuola popolare ha l'ufficio di coltivare l'interesse molteplice ed equilibrato? La differenza tra essa e la scuola secondaria è solo di grado. La scuola popolare dispone di un numero d'anni minore e quindi si vale principalmente delle lettere e della storia moderna e non può offrire alle intelligenze, che mirano più lontano, gli elementi di un'attività intellettuale variata, nella quale siano curate tutte le sei specie d'interesse e avversate le tendenze esclusive.

---

(1) Frick, *Päd. u. did. Abhandl.* I, 231 e seg. Come anche nell'insegnare i vocaboli, il che parrebbe un lavoro meccanico, si possa senza sforzo eccitare l'interesse in varie direzioni, mostra lo stesso Frick nel *Seminarium praeceptorum*, Halle, 1883, p. 38 e seg. Come la lettura di Orazio offra al sagace professore molte occasioni per compiere l'ufficio educativo secondo i dettami dell'Herbart, è chiarito dal Knaut in un istruttivo articolo inserito nella *Zeitschrift für das Gymnasialwesen*, 1883, p. 87 e seg.

Naturalmente lo stesso ufficio non hanno le scuole pro-ssionali, industriali, commerciali, politecniche, univer-sarie, che presuppongono un'educazione umana com-uta. Esse formano un'abilità pratica e per necessità ltivano lo scolaro in una sola direzione.

3. — L'*unilateralità* tende a comparire in ciascuna lle sei specie d'interesse e secondo la particolare natura ciascuna.

L'interesse empirico diventa unilaterale, se si restringe una categoria sola di oggetti (il botanico puro siste-atico, il raccoglitore di cose rare di una sola categoria); nteresse speculativo, se è esclusivamente logico, o ma-matico, o metafisico (con preferenza assoluta di un solo stema), o fisico, ecc.; l'interesse estetico, se tutto è rivolto la pittura o alla poesia o alla musica o a una forma spe-ale del buono e del bello. L'interesse simpatetico è clusivo in chi si compiace solamente della compagnia una persona, o del bene della sua classe o della sua miglia, senza punto interessarsi degli altri; l'interesse ciale, in chi non vive che pel suo partito politico e mi-ra ogni bene e male dai vantaggi o danni di esso; l'in-resse religioso in chi, chiuso in una chiesa o setta, di-rezza coloro che diversamente pensano e sentono e vono nell'intolleranza e nel fanatismo.

Queste varie specie di esclusivismo trovano nella pro-ssione, che l'alunno si eleggerà nella vita, condizioni vorevoli di sviluppo. La scuola educativa, che mira a rmare l'uomo universale e non il professionista, col nire i differenti studî e farli concorrere a un'azione co-une, coll'imprimere allo spirito della gioventù le dire-oni necessarie per produrre l'interesse moltiforme ed uilibrato, cerca di preparare la resistenza all'esclusi-smo. La quale resistenza non può, nè deve essere gene-

rale e invincibile. Imperocchè non tutte le particolari unilateralità sono ugualmente dannose; nè la natura e la società permettono che in un individuo si raccolgano in eguale misura tutti gli interessi. Le differenze native della psiche umana sono maggiori e più numerose che quelle del corpo; e nessuna istruzione vale ad appianarle. L'istruzione coltiva tutte le inclinazioni e forme d'interesse conoscitivo e partecipante, affinchè l'individuo acquisti coscienza di sè e della sua vocazione. Anche ai più grandi ingegni essa non può dare altro che la coscienza di ciò che gli altri grandi ingegni hanno operato, lasciando loro l'impronta individuale e la responsabilità delle azioni che ne seguono.

4. — Con quale diritto la scuola si aggiunge alla esperienza delle cose e al commercio cogli uomini, che sono le fonti prime naturali, quella del sapere, questa dell'affetto?

L'istruzione, regolata al suono della campana, turba il movimento normale dello spirito, lo obbliga a seguire un ordine ristretto d'idee, gl'impone una vita artificiale. Ben diversa è la scuola del vivere. La vista del fanciullo si estende su una grande superficie, tra una varietà infinita di oggetti, corre innanzi e indietro, riposa, si abbassa, si solleva; si aggiunge il lavoro degli altri sensi; si raccolgono nuove percezioni, nuove immagini; si creano nuovi pensieri. È una vita libera, attiva, naturale, piacevole. Ancora più fecondo d'insegnamenti è il vivere in società. Tra gli uomini, in ogni momento, noi abbiamo impulso e occasione di estrinsecare i nostri sentimenti, di osservare quelli degli altri, di partecipare ai loro piaceri e dolori, di vivere una comune vita spirituale, da cui il nostro sentimento esce purificato e ravvivato. Ora, se questa efficacia è già molto sminuita nella corrispondenza epistolare, si ridurrà quasi a zero nella scuola, la quale

per allargare la sfera delle idee e dei sentimenti non può fare altro che parlare di persone appartenenti per lo più a tempi e paesi lontani. Adunque rinunziare all'istruzione diretta della natura e degli uomini, per limitarsi all'istruzione scolastica, è privarsi della luce del sole per servirsi di quella della candela.

Ma esaminiamo anche il rovescio della medaglia. Non teniamo pur conto di quei disgraziati ragazzi, che crescono in famiglie signorili di città o nei collegi, gelosamente custoditi, lontani da ogni contatto esteriore, puri e ingenui (metodo di educazione assai frequente in Italia e che ha la sua origine nella pedagogia della Controriforma); e poniamo il caso del sistema inglese che e nella famiglia e nel collegio concede al giovanetto una grande libertà di azione e di rapporti colla vita pubblica. La osservazione dell'educando si estenderà a una minima parte della natura; e anche la pratica delle persone, sebbene meno povera dell'esperienza della natura a cagione della minore dissomiglianza che in fondo presentano i cuori umani, sarà incompleta e insufficiente a rimovere il pericolo dell'esclusivismo. La conoscenza delle cose e la convivenza umana sono due rozzi frammenti, che l'istruzione deve lavorare e completare. Ed essa lo può. Il maestro colla vivace e colorita descrizione trasporta l'alunno nelle regioni più remote; gli fa attraversare a volo steppe e paludi; lo esercita nel salire le alte cime, dove gode la vista di splendidi panorami; lo mette in relazione coi grandi uomini della storia; lo fa vivere nel mondo sovrannaturale, fornendogli masse intere d'idee, ch'egli da sè non potrebbe mai acquistare, piantando nobili innesti su quel tronco selvatico. E di queste idee d'ordine superiore, colle quali viene famigliarizzandosi, il ragazzo si compiace più che delle cose e delle persone presenti, le quali spesso gli recano noia. Di più, il concetto che si acquista coll'istru-

zione scolastica, per la sua universalità, è più gravido di significato che la percezione sensibile e diretta; e per l'operare è indispensabile conoscere l'opposizione tra il reale e l'ideale.

Per fermo anche la scuola è quale i tempi la fanno essere; dipende dalle condizioni letterarie, scientifiche, artistiche, politiche, economiche e sociali, che, tutte insieme, tendono continuamente a cangiarsi e a perfezionarsi, riflettendo la loro irrequietudine sulla scuola stessa. L'opera educativa è una manifestazione della simpatia umana; e se nell'ufficio educativo noi siamo animati dall'amore per l'umanità, se siamo persuasi che l'opera nostra gioverà a migliorare le sorti degli alunni e della società, in mezzo a cui essi vivranno, se questo entusiasmo ispira la nostra parola, l'istruzione sarà feconda, ricca, efficace, come l'esperienza del vivere. La mente degli uditori, pur seguendo la sostanza del discorso del maestro, si moverà liberamente in regioni proprie. Il professore stesso sarà per l'alunno un soggetto importante e immediato d'esperienza; dalla sua vita riceveranno vita e colore i personaggi assenti della storia e della poesia. Maestro e scolaro si trasporteranno colla fantasia in mezzo ad una compagnia grande ed eletta, senza bisogno di terzi. In quella scuola non prenderà mai dimora la *noia*, *che è la grande nemica dell'istruzione e la peggiore colpa dell'insegnante come insegnante.*

Dalle considerazioni esposte segue che l'educazione non può fondarsi esclusivamente nè sulla conoscenza diretta della natura, nè sul vivere cogli uomini e neppure sull'istruzione; sì bene sul tutto, che insieme le comprende: questo tutto è il mondo. Perciò l'*osservazione della natura, la convivenza sociale e l'istruzione formano insieme l'esposizione estetica del mondo.*

5. — Donde la scuola deve incominciare l'esposizione del mondo? Quali cose vanno prima? quali dopo? quali insieme? Anche nell'istruzione vi sono una lunghezza e una larghezza e tra esse è mestieri mantenere le giuste proporzioni.

Le sei diverse specie d'interesse si debbono rafforzare e fecondare nell'alunno *simultaneamente;* invece i gradi dell'interesse e dell'istruzione sopra analizzati (chiarezza, associazione, sistema, metodo) indicano ciò che devesi insegnare *successivamente.* Ma tutte le forze che agiscono sull'alunno debbono costituire un sistema tale che lo spirito suo venga crescendo come organismo, sì che ogni momento del suo sviluppo s'innesti sul precedente e ne prepari uno nuovo. Perciò è d'uopo che le prime cognizioni impartite dall'insegnante naturalmente s'innestino su quelle che l'alunno ha acquistato vivendo colla natura esterna e coi proprî simili; le successive s'innestino sulle precedenti e tutte insieme formino il grande quadro del mondo. Questa regola suprema dell'istruzione è soddisfatta, quando le cognizioni *interessano l'alunno* nel senso sopra esposto, ossia destano in lui un interesse moltiforme ed equilibrato.

I quattro gradi della moltilateralità dell'interesse costituiscono l'organismo e l'articolazione dell'istruzione. Infatti nella fanciullezza predomina la chiarezza o intuizione, che è il primo grado dell'interesse; nella giovinezza incomincia l'associazione ossia la comparazione delle varie cognizioni, onde si formano i concetti astratti; nella giovinezza si sente il bisogno del sistema, ossia di collocare ogni concetto astratto al suo posto, in altre parole, si tende a filosofare; nella virilità il sistema di cognizioni deve essere applicato, ossia si sente bisogno del metodo, che è movimento e azione. Le intuizioni, la formazione dei concetti astratti, la loro sistemazione e l'azione, ossia

la loro applicazione, rappresentano l'energia psichica prevalente nelle quattro età dell'uomo.

I quattro gradi dell'interesse indicano le cognizioni, che in ogni età si possono più facilmente produrre e assimilare. Naturalmente la divisione non è netta e anche nella fanciullezza la scuola deve gettare le basi e i germi fecondi per le età successive. Inoltre vi sono caratteristiche individuali, di cui è uopo tenere il massimo conto. Herbart, ancora fanciullo, filosofava. Altri invece hanno per tutta la vita un'avversione a ogni specie di astrazione, e non amano che il concreto e il sensibile. Herbart, nelle relazioni dell'opera sua, come precettore in casa von Steiger, c'insegna assai bene che anche la teorica dei gradi dell'istruzione si applica diversamente, secondo la diversità degli educandi o dei gruppi di educandi.

In certi casi basta dare all'alunno il primo impulso e fornirgli costantemente l'occasione e il soggetto, perchè egli cammini da solo, talvolta sfuggendo allo sguardo dello stesso maestro. In certi altri invece è assai difficile scoprire in uno spirito ottuso un gruppo di rappresentazioni da mettere in movimento, un germe d'interesse da ravvivare e fecondare. Innanzi a questi casi di miseria psicologica è necessario che l'educatore disponga di una grande ricchezza di cognizioni, onde esperire molti e varî tentativi e la massima abilità didattica per scegliere la forma migliore per eseguirli. E ancora nulla si conclude, se le lacune dell'educatore e quelle dell'educando non si riempiono a vicenda. Nè sentimento di amor proprio trattenga l'insegnante dal valersi dell'opera altrui, quando altri possa e sia giudicato capace di impartire un insegnamento necessario all'alunno e ch'egli non potrebbe dare. È tanto ricco il numero delle cose, le quali possono promuovere il progresso dell'educazione, che non è per nulla umiliante il confessare di ignorarne alcune.

6. — Per rispetto al modo più o meno diretto, con cui gli oggetti dell'istruzione movono il nostro interesse, essi si dividono in tre classi: *cose*, *forme* e *segni*. Cominciamo dai segni.

I *segni*, es. le lingue, interessano solamente come mezzi significativi; sono nulla più che un istrumento. Il vero centro finale dell'interesse sono le cose. E se la forza dell'interesse per la cosa significata manca, falla lo scopo educativo; l'arte educativa degenera in mestiere; il verbalismo trionfa; l'alunno è distratto da ogni nonnulla e la muta disciplina diventa necessaria. A impedire tanto danno l'educatore si sciolga dai pregiudizî tradizionali, che allo studio delle lingue consacrano la parte più considerevole dell'istruzione; *dia il bando a ogni insegnamento di lingua antica o moderna, che non provochi l'attività intellettuale dell'alunno.* Nessun libro che, pur interessando al momento, non prepara nuovo interesse per l'avvenire, ha diritto di occupare l'alunno neppure per una settimana: chè una settimana è per un ragazzo tempo già lungo, come si avverte subito, se solo per un giorno l'azione educativa s'indebolisce. Senza interesse sono le crestomazie, rapsodie senza unità di concetto e fine. Invece per intendere un libro interessante per la contenenza, vale ben la pena di adoperare arte, pazienza e sforzo.

I segni s'insegnano nella stessa maniera delle cose: si percepiscono e si copiano, affinchè s'imprimano durevolmente nello spirito. Per procedere con buon ordine forse è utile renderli famigliari alla vista del bambino prima di associarvi un suono qualsiasi; e non se ne dica il significato se non dopo un certo tempo, perchè il fanciullo, cui manca il vigore dell'intelletto, non s'interessa del contenuto, ma gli bastano le sensazioni visive e uditive. Anche nell'insegnamento dei segni si percorrono

regolarmente i quattro gradi: chiarezza, associazione, sistema, metodo. Di teoria s'insegni quel tanto solamente che è indispensabile, affinchè la lezione sia interessante.

7. — Nell'insegnamento delle *forme*, il cui valore è dimostrato dalla molteplice applicazione nella vita e nell'arte, non si dimentichi mai che esse, essendo astrazioni delle *cose concrete*, dalle cose concrete debbono essere derivate coll'aiuto delle sensazioni e spiegate con continue immediate applicazioni alle cose, evitando accuratamente che esse siano prese per gli oggetti sensibili stessi. A concepire la sostanza sotto le forme, l'uno nel molteplice, l'*io* puro nella varietà e mutabilità dei fenomeni interni, non arriva il fanciullo. E bisogna trattenerlo intorno alle cose sensibili, finchè sente egli stesso il bisogno d'indagare l'essenza sotto i fenomeni. A lui le cose si presentano come l'insieme di quelle qualità, che noi per astrazione possiamo considerare anche separatamente. Vi è dunque un procedimento che dalle qualità astratte o forme guida alle cose, nelle quali le qualità si trovano riunite; e un cammino inverso, che dalle cose va alle qualità: insegnamento *sintetico* quello, insegnamento *analitico* questo.

8. — Ma prima di parlare di questi due indirizzi fondamentali dell'istruzione, si deve fare cenno della *maniera*, da non confondersi col metodo, che è il grado più elevato dell'istruzione, secondo la terminologia del nostro pedagogista.

Ogni professore, come ha uno stile proprio, così ha una maniera speciale d'istruire, uno stile pedagogico, che non si può cambiare senza danno. Basedow era scherzevole, Pestalozzi pesante, ma l'uno e l'altro erano efficaci, perchè in essi la maniera era l'uomo. Ma quando subentrano

l'affettazione e l'artificio, il maestro diventa insopportabile e l'alunno una vittima innocente. L'intonazione sia scherzevole o patetica, la parola confidenziale o severa, il trattamento paterno o soldatesco: tutto ciò potrà piacere o dispiacere, secondochè sgorga o non sgorga spontaneamente dalla natura della materia o dall'indole del maestro. L'abilità del quale sta nell'adattare la guisa del discorso agli argomenti e alle situazioni del momento e nel non perdere mai di vista lo scopo dell'educazione. Il discorso deve tenere sempre svegliata l'attenzione dei fanciulli, e nei momenti in cui ciò sia impossibile, bisogna permettere, anzi provocare, opportune interruzioni. Ogni maniera d'istruire che riduca l'alunno ad essere passivo, è riprovevole e falsa; ottima quella che gli concede la maggiore libertà nei limiti segnati dal fine della scuola. Maestro e alunno non debbono mai trovarsi a disagio nella scuola.

9. — La maniera d'istruire è una conseguenza diretta delle qualità subiettive e personali del professore, che si estrinsecano nel porgere, nel trattare cogli alunni e in tutti gli atti esterni, che pure non sono senza effetto per la buona o cattiva riuscita della scuola; il *processo* invece ha caratteri obiettivi, che si possono analizzare e sottoporre a leggi generali.

Si distinguono tre processi insegnativi: *descrittivo*, *analitico*, *sintetico*. Il primo serve d'introduzione agli altri due.

In ogni individuo, di cui si inizia l'istruzione, si trova, come già si disse, una sfera di cognizioni, che sono frutto dell'esperienza del mondo e degli uomini. Allargarla e approfondirla secondo il concetto della moltilateralità dell'interesse è il primo lavoro del maestro. Ma da questa sfera di idee si può uscire, conducendo il fanciullo ai luoghi lontani e ai tempi anteriori alla sua nascita col-

l'esempio delle persone più attempate che lo circondano, e descrivendo tutto ciò che ha un'analogia col mondo da lui osservato. Si presentano così immagini di città, regioni e costumi stranieri coi colori di quelli noti. Le figure e le riproduzioni usate all'uopo dall'educatore saranno tanto più istruttive, quanto meno si sarà permesso al ragazzo di servirsene come di passatempo inintelligibile, come pur troppo è consuetudine nella maggior parte delle famiglie.

Via via che ci allontaniamo dal campo d'osservazione dell'alunno, la semplice descrizione perde in chiarezza e penetrazione; e via via che l'alunno cresce, cresce anche l'efficacia della descrizione. Di qui la difficoltà di segnare limiti precisi al processo descrittivo. Come regola generale può valere questa: *descrivere in guisa che l'alunno creda di realmente vedere e udire.*

Descrizioni e narrazioni stampate non mancano, ma la lettura non ha mai l'efficacia della parola. *Viva vox docet.* Del resto non si può esigere dai ragazzi molta perseveranza nell'esercizio della lettura. In generale essi leggono male, affrettatamente, spinti dal desiderio di arrivare alla fine, o si fermano dove non bisognerebbe fermarsi e perdono il filo del racconto. Insomma è arte difficile, più di quanto comunemente credesi, quella del leggere bene. Perciò è preferibile l'esposizione libera del maestro. Ma anche questa richiede studio e ingegno. Bisogna anzitutto essere signori della parola; evitare le frasi ordinarie, i luoghi comuni, i riempitivi, gli errori di pronunzia, le pause con certi suoni, che non appartengono a nessuna lingua, i periodi lasciati in sospeso, le pesanti parentesi e così via. Accurata sia la scelta delle parole, appropriate non solo all'oggetto, ma eziandio al grado di coltura della scolaresca. Il maestro, il quale non sa farsi intendere dalla prima lezione all'ultima, non otterrà buoni frutti, nè potrà

mantenere la disciplina senza l'uso di mezzi eccezionali, sempre dannosi. Perciò l'insegnante da principio deve sapere esattamente a memoria ciò che intende esporre, esercitandosi a casa, come se avesse innanzi la scolaresca.

Alla abilità del maestro devono unirsi la buona natura e la preparazione dello scolaro, affinchè l'insegnamento descrittivo ottenga il suo pieno effetto. Costui deve avere molto veduto e osservato, perchè gli oggetti descritti prendono corpo e contorni precisi e vivi solo in relazione alla esperienza sua personale. Se questa è troppo scarsa, procuri di arricchirla usando, in mancanza di oggetti reali, *le immagini*.

Quando questa forma d'istruzione procede bene, si osserva che lo scolaro nella ripetizione si è impadronito esattamente non solo delle cose principali e sostanziali, ma eziandio delle espressioni dell'insegnante. Di più, colui che sa ben raccontare e descrivere, guadagna un posto sicuro nella stima e nell'affetto degli alunni, e nella sua scuola non si faranno mai desiderare il buon ordine e la disciplina. Vantaggio inestimabile, perchè una scuola senza disciplina è un mulino senz'acqua, per usare un'espressione di Comenius.

10. — Se le abili descrizioni hanno il potere di estendere l'esperienza del fanciullo, l'*analisi*, collo scomporre le masse rappresentative affollate nella sua rozza mente, e col concentrare successivamente l'attenzione sua sulle cose più semplici, chiarisce e purifica le idee e perciò rende l'esperienza più istruttiva. In generale si procede *analiticamente*, quando l'alunno pel primo esprime i suoi pensieri, i quali, presi come sono in quel momento, sono chiariti, rettificati, compiuti sotto la guida del maestro; *sinteticamente*, quando il maestro stesso fornisce gli ele-

menti e determina la combinazione delle cose da insegnare.

L'esperienza abbandonata a sè non offre un'istruzione regolare. Essa non segue mai la legge di movere dal semplice per innalzarsi a poco a poco al composto; ma butta innanzi cose e fatti, dei quali si genera nella mente del ragazzo un concetto caotico e complesso. L'istruzione deve percorrere il cammino inverso, scendendo agli elementi per dare al pensiero puerile la chiarezza, di cui manca, e designare le singole cose coi loro termini. Ciò è necessario, se si vuole stabilire una organica associazione tra ciò che si è appreso dall'esperienza e ciò che si è appreso nella scuola.

In una scuola, dove convengono per iniziare la propria istruzione molti fanciulli, il primo lavoro da compiere è questo: sottoporre ad una conveniente elaborazione i concetti greggi che ciascuno porta dalla esperienza individuale, per renderli simili tra loro, allo scopo di collegare con essi l'istruzione.

Ciò praticano i professori che hanno tatto e cultura pedagogica; trascurano quelli che ripongono il loro còmpito in null'altro che nell'immagazzinare nella mente degli alunni un certo numero di cognizioni.

Niemeyer insegna giustamente donde bisogna prendere le mosse: « Si apra conversazione coi fanciulli intorno alle cose che fanno immediata impressione sui loro sensi e, mettendole sotto i loro occhi, se ne indichi a un tempo il nome. Indi si passi alle cose lontane, che siano già state oggetto di esperienza, per esercitare l'immaginazione e la lingua, dovendo essi fare i nomi di quanto ricordano. Tutto ciò che è nella scuola; che s'attiene al corpo umano, agli alimenti, al vestito, alle comodità della vita; che trovasi in campagna, in giardino, in cortile; gli animali, le piante, fin dove i fanciulli ne hanno conoscenza, tutto

questo e altro può e deve servire ». A presso si mostrino le parti principali, di cui si compone un tutto, la posizione rispettiva di ciascuna di esse, la loro connessione e mobilità. Insieme con queste prime nozioni si può fare cenno dell'utilità dei relativi oggetti, del modo di usarne per non guastarli. Si fa parola della quantità, numero, grandezza, forma, peso, e si confrontano le cose fra loro. Dal confronto emergono le note comuni e si prepara l'astrazione.

Ma per educare la mente ad astrarre occorre qualche cosa di più. Coll'indagine delle singole proprietà si vengono prima isolando i predicati dagli oggetti; indi, con procedimento inverso, si raccolgono gli oggetti che hanno la stessa proprietà, subordinandoli a questa, come già ha insegnato il Pestalozzi. Si ha così agio di fare continui confronti, distinzioni, osservazioni sempre più esatte e col rimontare continuamente all'esperienza, come sorgente di conoscenza, si correggono i frequenti errori della fantasia. In ultimo si consideri indiviso un determinato periodo di tempo colle cose e i fenomeni che vi si comprendono e le loro origini artificiali e naturali, dando prenozioni utili per la tecnologia, le scienze naturali, la geografia e la storia.

Questi esercizî, che hanno lo scopo di svegliare l'interesse del fanciullo col collegare l'istruzione col suo piccolo mondo interiore, si possono compiere con agevolezza nell'educazione privata; ma in quella pubblica riescono più o meno bene, procedono più o meno speditamente, secondo la provvigione di cognizioni che gli scolari portano con sè dal di fuori e la loro maggiore o minore disposizione a estrinsecarsi. Nullameno non si devono trascurare e, senza assegnarvi un orario speciale, si possono eseguire durante le ore destinate alla lingua patria.

11. — Il processo analitico, di cui stiamo occupandoci, continua nelle classi superiori dell'insegnamento secondario in due operazioni importanti: *la ripetizione* e *la correzione dei lavori scritti.* I professori senza tatto e digiuni di educazione pedagogica, scambiano facilmente la funzione dell'esaminare con quella del ripetere e s'indugiano a ripetere anche innanzi ai colleghi della commissione esaminatrice, non sempre con piacere di questi e talvolta neppure del candidato. L'*esame* ha per iscopo di indagare lo stato delle cognizioni dell' alunno in quel momento; la *ripetizione* di rafforzarle e correggerle. Quello porta con sè lode o biasimo; questa nè l'una, nè l'altro.

È noto che quanto più una rappresentazione ritorna sulla soglia della coscienza, tanto maggiore forza essa acquista, e che l'impedimento ch'essa incontra ad associarsi colle rappresentazioni eventualmente opposte, viene indebolendosi in ragione diretta del numero delle riproduzioni. L'associazione diventa più ricca e più regolare pel fatto che le rappresentazioni più deboli aderiscono meglio alle più forti. In forza della ripetizione le prime idee di una serie agiscono col richiamare le successive sulla soglia della coscienza, senza che queste ultime siano state esposte; e il richiamo è tanto più intenso quante più volte ha avuto luogo la ripetizione. Così si spiega il crescere della prontezza insieme colla pratica. *Repetitio mater studiorum.* Ma questo processo psichico può essere turbato da pensieri estranei.

Il professore, dopo avere tenuto una lezione di giusta misura, invita gli scolari a ripetere, per impedire che s'abbandonino alla distrazione. Se essi non sanno, egli deve intervenire. Spesso gli scolari hanno ritenuto alcune cose, dimenticato certe altre. Egli interviene chiarendo le idee confuse e fortificando quelle che tendono a ripro-

dursi da sè, senza turbarle; l'aiuto deve essere nè maggiore, nè minore del bisognevole e venire a tempo. Se il professore interviene prima che lo scolaro abbia tentato di riprodurre da sè le cose udite, non è compreso; se troppo tardi, troverà stanchezza. L'aiuto deve essere d'un modo o d'un altro, secondochè si è dinnanzi a vera ignoranza o a difficile riproduzione cagionata da contrasto o da formazione di concetti falsi. Questi con somma cura vanno eliminati.

Importa assai imprimere e conservare il giusto ritmo del movimento intellettuale del discepolo, evitando che egli proceda in fretta o si rallenti. Se con queste cautele non si riesce a ottenere una ripetizione che si avvicini alla lezione del professore, lo scopo di associare le idee è fallito; ed è fallito, perchè la lezione non ha avuto la forza d'interessare gli alunni. In questo caso si può ripetere più volte, sempre senza esito; subentrano la stanchezza e le false associazioni, che sono per l'istruzione un grande pericolo. Se poi il professore non sa opportunamente guidare gli scolari nella ripetizione, dopo qualche tempo dalle risposte frammentarie è facile rilevare che nella loro mente non si sono formate associazioni salde e organiche.

Quando la ripetizione ha uno scopo semplicemente letterario, lo scolaro dovrà attenersi alle parole stesse usate dal professore, senza per altro cadere nella minuziosità pedantesca. Quando il pregio della lezione è dato dal contenuto (e questo è il caso più frequente), si permetta che gli scolari diano prova di avere ben inteso anche in lingua meno propria, dando il massimo valore alla connessione logica del discorso.

La ripetizione giornaliera, necessaria a innestare saldamente le nuove cognizioni sulle vecchie e ad associarle tutte fra loro, è distinta da quella che abbraccia una

parte estesa della materia e si suole chiamare generale e segue più tardi. Quest'ultima si propone di condensare le idee apprese, ordinarle sistematicamente, completare e perfezionare l'istruzione coll'aggiungere alle cognizioni facili altre difficili. L'esposizione assume un tono più elevato e alla sua volta può bisognare di speciale ripetizione.

Nel ripetere devesi di regola incominciare dai punti, che sono più noti allo scolaro; rispettare fin dove sia possibile lo sviluppo delle sue idee e non proseguire un piano fisso e prestabilito. Le correzioni esigono una certa pausa e debbono spesso fornire un punto di orientamento. È utile talvolta invitare gli scolari ad indicare ciò che loro sembra maggiormente meritevole di essere ripetuto. In questa guisa essi assumono una certa responsabilità per tutta la materia, e sono spinti ad apprendere ciò che ignorano.

Alcuni professori sono abili nell'interrogare, altri riescono meglio nell'esporre. Certo l'interrogazione condotta secondo le sane regole della pedagogia richiede maggiore attenzione e occhio psicologico che la lezione stessa. E dire che sonvi professori, i quali si attaccano assai volentieri alla ripetizione, come a un'àncora di riposo! Costoro o non hanno nessuna intelligenza dell'insegnamento educativo, o tradiscono deliberatamente il loro mandato.

12. — Appartiene all'insegnamento analitico anche *la correzione dei lavori scritti*. Se vuolsi che il frutto sia proporzionato alla fatica, non si assegnino còmpiti scritti a teneri fanciulli; peggio ancora se di tutti i còmpiti non si può fare la correzione. Il ragazzo nello scrivere raggruppa e fissa le proprie idee, non escluse quelle sbagliate; le quali ultime, come le altre, si stringono in catena e si rafforzano. Onde segue che coll'esercizio l'errore gli di-

venta abituale e si potrà più tardi svellerlo solo a prezzo di grandi fatiche (1).

L'attenzione ch'egli dona alla correzione orale del suo scritto, è assai scarsa: e se in esso è una selva di errori, questi gli diventano indifferenti, quando non lo umiliano e scoraggiano. Perciò il componimento non deve mai essere superiore alle forze dell'alunno; meglio non darne, finchè egli con altre specie di esercitazioni non ha acquistata forza sufficiente per cavarsela con qualche onore.

Quei professori poi che assegnano lavori a casa per risparmiarsi fatica nella scuola, s'ingannano a partito. Amare disillusioni si preparano.

E pure s'ingannano quelli che, invece di prescrivere brevi lavori, li prescrivono assai facili, dando all'uopo tutti i chiarimenti possibili intorno alla disposizione e alle frasi. L'esercizio scritto che non obbliga l'alunno a

(1) Grave danno porta all'istruzione l'uso di fare scrivere le lezioni, non del tutto scomparso dalle scuole secondarie italiane. Il professore non può correggere i fascicoli degli scolari; gli errori che vi si contengono, sono mandati a memoria e diventano abituali e incorreggibili talvolta per tutta la vita. In secondo luogo gli alunni, costretti a un lungo lavoro, si affrettano, s'abituano a non riflettere e a fare più presto che bene. E anche questo abito di trattare le cose superficialmente non si perde più. Da ultimo per scrivere le lezioni su di una materia si richiede tanto tempo che gli alunni o debbono sottoporsi a una fatica rovinosa fisicamente e moralmente, o trascurare le altre. La maggioranza s'attiene al secondo partito. Onde il turbato equilibrio dei varî gruppi di cognizioni e lacune tali nella mente dello scolaro, che lasciano tracce incancellabili; onde spesso rivalità tra i professori. Anche nelle nostre Facoltà universitarie, che preparano i giovani all'insegnamento, non mancano professori che sequestrano per la loro disciplina l'attività degli studenti; ed è un male. Ma nelle scuole secondarie è male molto maggiore. I capi-istituto spesso hanno molta indulgenza e forse anche lode per codesti professori che *sanno far lavorare gli scolari*; che hanno un amore vivo per la loro materia; che innalzano il livello degli studi secondari!! Ed è un fatto che in generale sono i professori più colti e zelanti, e segnatamente quelli di scienze i quali di pedagogia non hanno udito parola, coloro che portano dalle università la pessima abitudine dei *fascicoli*. Questi e altri guai delle nostre scuole medie non si potranno riparare altrimenti che col dare ai professori di tutte le materie letterarie e scientifiche una soda coltura pedagogica. I regolamenti, le istruzioni e le circolari ministeriali sono impotenti a tagliare questa e altre piaghe pedagogiche.

tentare quanto sappia fare senza aiuto alcuno, non è giovevole. E non si può parlare di sforzo, ove il docente guida per mano l'alunno. Nel caso in cui il tentativo, nonostante il buon volere dell'alunno, non riesce, bisogna differire o abbreviare il còmpito, riducendolo magari a tre sole linee. Chè tre linee di lavoro personale valgono più di tre pagine su esemplare. È possibile che l'illusione sulla capacità di un ragazzo duri per anni ed anni, quando esso sia stato sempre condotto colle dande (1).

È invece assai utile la preparazione orale, che, con metodo socratico, analizza le idee degli alunni sul tema assegnato per comporre, ne agevola lo svolgimento, lo perfeziona, stimolando ciascuno a manifestare la propria opinione e respingendo solo le sconvenienze.

Sono preferibili gli argomenti scelti dagli alunni stessi, benchè la maggioranza di costoro non sia da tanto. Sono preferibili, perchè la scelta e lo svolgimento offrono modo all'insegnante di conoscere i sentimenti e le opinioni, che i giovani vanno formandosi non solo per effetto dell'istruzione, ma anche dell'ambiente sociale. Nei componimenti scritti si deve riflettere la personalità dell'alunno, per la quale il docente deve dimostrare il massimo rispetto, mettendosi in guardia dal naturale compiacimento di vedere la scolaresca crescere a propria immagine e somiglianza. Ho conosciuto dei professori, i quali non sentivano netta la coscienza, se non rifacevano, da capo a fondo, con lavoro improbo, i componimenti mediocri. Fatica inutile! La correzione deve limitarsi alla forma e

(1) L'abitudine di alcune famiglie di avere in casa il ripetitore è riprovevole, se la scelta non è fatta con molta cura. I genitori debbono sempre e attentamente vigilare che ripetitore e scolaro conservino il loro rispettivo posto. Il ripetitore, che invece di coordinare l'opera sua con quella degli insegnanti pubblici, si limita ad aiutare l'alunno nello sbrigare i còmpiti domestici, ne rende pigra l'intelligenza e falso il carattere.

all'ordine logico. Per modificare le opinioni e i sentimenti personali degli scolari, pur ammesso che questo risultato possano ottenere i professori, i quali hanno in loro dominio per poche ore della settimana i ragazzi esposti a molteplici e varie influenze, bisogna cercare altre occasioni. È vano lo sperare che lo scolaro debba fare sue, lì per lì, le opinioni del professore, le quali per avventura siano opposte alle proprie. Cotale resistenza degli alunni risponde alle leggi psicologiche ed è un bene per l'educazione.

La scuola deve crescere giovani che abbiano iniziativa e personalità propria, e perciò essi debbono avere idee e sentimenti individuali secondo l'età e il grado di coltura. I componimenti che non presentano un'ossatura, e non contengono barlume di luce intellettuale, ma sono una bazzoffia, non meritano la fatica della correzione. Lunga pazienza invece devesi avere per le storpiature di forma, le quali siano suscettibili, sia pure con molto lavoro e sforzo, di essere raddrizzate.

13. — L'analisi pedagogica, dopo l'innesto dell'istruzione sull'esperienza dell'alunno, la ripetizione e la correzione dei lavori scritti, si esercita utilmente intorno alle *funzioni logiche*, e ai *sentimenti morali*.

Le cose coesistenti si scompongono in oggetti isolati; questi in elementi, e gli elementi in qualità simultanee e successive; da tutto poi mediante l'astrazione si possono ricavare concetti formali. Ma s'incontrano anche elementi che non possono essere isolati, e sono le leggi generali, che entrano nel campo della speculazione; ed elementi che si debbono o non si debbono isolare, e sono gli elementi estetici, che appartengono al gusto.

Nella stessa guisa si può analizzare la simpatia umana per chiarirne gli aspetti varî e approfondirne la coscienza, chè la disposizione d'animo verso una persona o una

classe di persone è un insieme di sentimenti particolari, che importa ben distinguere, affinchè l'egoismo non soffochi, sia pure inavvertitamente, la simpatia. Le donne, che hanno delicato sentire, sono le più atte ad analizzare i sentimenti sociali, a svegliarli e coltivarli nei bambini, ad accrescere l'intensità della vita comune.

L'insegnamento analitico, che, movendo dal particolare, gradatamente s'innalza nella cerchia d'idee sempre più generali, ossia nel dominio della logica, rende la mente capace di nuove concezioni, per le quali gli elementi già noti si combinano con altri e in guise varie. Il giudizio, la definizione, la classificazione, l'associazione, il raziocinio, la fantasia scientifica diventano più agili e sicuri. Tutto il pensiero acquista maggiore nettezza e precisione. perchè assurge al generale, purificandosi di tutti gli attributi secondari e accessori, che sono causa di confusione. E quantunque questo lavoro logico avvenga naturalmente e spontaneamente in ciascun fanciullo, pure la guida del maestro è un aiuto grandissimo e necessario per una buona riuscita.

14. — L'esperienza sensata, anche sottoposta all'analisi più minuta, non può mai dare le leggi teoretiche ed estetiche universali. A questo perfezionamento dell'educazione intellettuale e morale provvede l'*istruzione sintetica*, la quale ha un contenuto molto più ricco dell'esperienza individuale del fanciullo, come quella che ricava i suoi elementi dalle scienze e dalle lettere; ed è in grado di nutrire e fortificare tutte le specie d'interesse.

L'Herbart non era alieno dal ricorrere anche a certi artifici allo scopo d'imprimere per tempo nello spirito dell'infante gli elementi primi della sintesi: tenergli innanzi agli occhi il modello del triangolo, figurato con chiodi lucenti infissi sopra una tavola, bastoncini e globi varia-

mente colorati, vegetali e giocattoli d'ogni specie; fargli sentire i toni e gl'intervalli semplici con un organetto, i rapporti ritmici del pendolo, le variazioni di caldo e freddo e di peso, il maggiore o minore grado di finezza coi tessuti. Sono, questi, espedienti e non àncore di salvezza per l'umanità; ma indubbiamente risparmiano più tardi al fanciullo un faticoso lavoro mnemonico e gli agevolano l'intelligenza della moltitudine delle cose, ch'egli all'età della parola apprenderà coi loro nomi.

15. — Preparati gli elementi originari della sintesi, il fanciullo deve apprendere il modo di trarne profitto.

La specie più generale di sintesi è quella *combinativa*, la quale si presenta in tutte le scienze, dall'*abici* alle produzioni più originali del pensiero umano, dalla semplice addizione numerica ai calcoli matematici più astratti, dalle sensazioni semplici alle applicazioni complesse delle verità teoretiche. Essa è la funzione psichica più facile e ordinariamente la più negletta.

16. — Un'altra specie di sintesi è quella *speculativa*, che si fonda sopra i rapporti. Può essere dannoso l'allontanare il giovinetto dall'osservazione della natura per esercitarlo unicamente nella speculazione; ma è ancora più dannoso lasciare lo spirito giovanile affatto inesercitato nella sintesi speculativa fino all'età, in cui un prepotente bisogno di crearsi un'opinione intorno ai problemi più elevati erompe dall'animo, per poi appagarsi troppo facilmente della prima soluzione che gli si presenta. In un periodo, in cui il cozzo delle opinioni è generale e intenso, e solo l'uomo leggero o intellettualmente rassegnato trascura di crearsene una propria, l'abito della ricerca del vero devesi formare nell'alunno per tempo, al di sopra di ogni sistema che l'educatore possa per suo conto seguire.

Si svegli e si educhi lo spirito critico coll'esame di problemi particolari, affinchè il giovane pensatore comprenda la vastità del sapere.

La matematica, ove non degeneri in un vuoto giuoco di formole e linee, ma indaghi i concetti fondamentali, è uno studio efficacissimo.

E tale è pure la logica, benchè non debbasi aspettare troppo da essa. Tra i problemi filosofici da proporsi ai giovani si dia la preferenza a quelli che dipendono dalla matematica, fisica e chimica; ma anche quelli che toccano la libertà, la moralità, la felicità, il diritto e lo stato, possono vivamente interessare lo spirito giovanile avido di rendersi ragione degli avvenimenti esterni e dei sentimenti che dentro lo agitano.

La religione sia discussa con molta discrezione, per non indebolire o disseccare il sentimento, che nei primi anni s'acquieta sereno sul concetto semplice di provvidenza. A qualunque religione appartenga, l'educando, coll'entrare nella giovinezza, sentirà il bisogno, per effetto della stessa coltura moltilaterale, di dare ai dommi un fondamento speculativo e razionale. E allora è il momento di fargli comprendere che in tutte le età molti e grandi ingegni invano tentarono di stabilire principî, che fossero universalmente accettati in questa parte del sapere; che è necessario, prima di affrontare questi poderosi problemi, che stancarono per tanti secoli l'umanità, rinvigorire la mente alla speculazione; che è impossibile porre lì per lì al posto dello spento sentimento religioso un convincimento razionale ben saldo.

Ma, sebbene l'Herbart attribuisca un'immensa importanza educativa alla religione naturale, pure ritiene che l'insegnamento della religione positiva sia ufficio esclusivo della Chiesa e della famiglia. La scuola ha solamente l'obbligo di non porvi alcun ostacolo.

17. — L'educazione sintetica del *gusto* consiste nel far sorgere il bello nell'immaginazione del ragazzo; e non vi è sentimento, per cui la nostra disposizione d'animo possa così facilmente pervertirsi, come quello del bello. Il quale non istà propriamente negli oggetti, ma nei loro rapporti, poichè il gusto non risulta dalla cosa veduta, ma dal modo di vederla. Ora il ragazzo vede facilmente gli oggetti, ma non ne avvicina i rapporti, come fa l'uomo colto. Il gusto, pur essendo legato all'immaginazione, dalla quale riceve un aiuto inestimabile, ne differisce sostanzialmente. Le immagini, accostandosi e allontanandosi, modificano i rapporti, dei quali alcuni ravvivano l'attenzione e attraggono a sè altre immagini. Per questa via si ha la creazione poetica.

Per agevolare questo lavoro, si cominci dall'esporre la materia mediante il discorso; si svegli la fantasia dell'alunno, indi si presenti l'oggetto artistico. La teoria del gusto è ancora così oscura, che non è possibile determinare gli elementi e la sintesi in tutte le sue specie; e forse assai più dell'arte educativa può la natura.

18. — Invece più lungo discorso richiede l'educazione sintetica della *partecipazione* o *simpatia*, la quale nella collettività non può essere sostituita da altra qualità spirituale, perchè il cittadino che sia privo di sentimento sociale, che non senta amore per la collettività, è privo di ciò che è assolutamente necessario alla sua vita, come parte di un organismo superiore. Si può non sentire e non pregiare il bello; si può ignorare la scienza anche nelle sue linee generali; si può non possedere alcuna abilità pratica; ma non si può essere sfornito della disposizione a sentire il bene e il male altrui, senza rinnegare ciò che è essenziale in noi: l'umanità.

Il professore, che nel suo ministero non cerca di educare

cotale disposizione, manca al proprio dovere, anche se il suo alunno cresce uno scienziato, un artista, un professionista, un negoziante, un industriale di primo ordine.

Che valore hanno mai la scienza, la dottrina, la stessa arte tanto decantata, se non avvicinano gli uomini e i gruppi sociali; se non ravvivano ed elevano il sentimento della solidarietà umana; se non infondono in ogni individuo la persuasione di essere una cellula di un grande organismo, al cui benessere materiale e morale è necessario concorrere?

L'istruzione sintetica della simpatia, l'ingrandire e riempire il cuore, anche quando mancano il favore delle condizioni domestiche e le buone amicizie dell'adolescenza e perfino la naturale corrispondenza d'affetto tra educatore ed educando, è ufficio capitale della scuola. Invece, scambiando il mezzo col fine, si suole curare assai più la massa delle cognizioni che il soggetto conoscente. Onde l'individualismo e l'utilitarismo inquinano anche quella parte della società, che ha il vantaggio e la responsabilità dell'amministrazione pubblica; la coltura è mezzo per aumentare gli agi della vita e le soddisfazioni personali, ornamento estetico e graziato, ma non istrumento di morale progresso, non arma per combattere il male collettivo; infonde spesso in chi la possiede un sentimento errato di superiorità sociale, non un concetto giusto della dignità umana, che è eguale ed è egualmente da rispettare in ogni membro della società.

Tale, secondo l'Herbart, era lo stato della coscienza pubblica in Germania al principio del secolo XIX, in mezzo ai più grandi e umilianti disastri nazionali. Ogni speranza era da collocarsi, come si esprimeva il Fichte nell'inverno del 1807-808 nei celebri discorsi alla nazione tedesca, nel seno della gioventù, che è il seno dell'avvenire; nella scuola, dove viene formandosi la nuova generazione.

Ognuno di leggieri capisce che qui non trattasi di un insegnamento di morale normativa o di predicozzi quotidiani sui sentimenti e sui doveri sociali. Inutile retorica! *Il fanciullo non dirige il pensiero e l'azione secondo una norma, che abbia di mira un interesse futuro; ma opera per eccitamenti e impulsi attuali; non si governa in rappresentazione di un fine remoto, ma presente o assai vicino.* La precettistica morale è astratto e vano esercizio per lui: ne lascia freddo il cuore e vuota l'intelligenza. Tutte le rappresentazioni, che costituiscono il contenuto dell'istruzione, sono da scegliere e coordinare in guisa che la simpatia umana diventi in lui, col progredire degli anni, una idea predominante, un'abitudine del pensiero, un bisogno del cuore, un prepotente stimolo di azione; insomma una fede operosa e una seconda natura, che trattengano entro giusti confini l'egoismo nativo e oltrepassando la soglia della propria casa e vincendo l'inclinazione al quietismo e alla noncuranza della cosa pubblica (la malattia di moda, che ha preso anche persone coltissime e oneste, le quali ne menano vanto, quasi di virtù), rendano l'animo aperto a tutti i sentimenti, e sensibile a tutti i dolori del palazzo e del tugurio, e bramoso di rimediarvi coll'adempimento dei severi doveri civili. Il còmpito non è facile. Ma chi mai può pensare che l'istruzione della gioventù non sia sparsa di ostacoli gravissimi?

19. — Non si pretenda di enumerare gli elementi della simpatia e riunirli secondo regole determinate. Qui sopratutto l'anima deve innalzarsi a un grado di calore, che non sia alimentato da una fiamma, la quale di tratto in tratto divampi, sì bene da un combustibile, che sviluppi un calore dolce e costante. Non è possibile far sorgere in altri un sentimento, che non anima noi stessi. E

la simpatia si riferisce a moti dell'animo umano e il suo svolgimento procede in corrispondenza con quello dei sentimenti umani, i quali alla loro volta dipendono dallo stato di civiltà e dal clima storico e progrediscono con questi.

Si potrebbe credere che la simpatia possa nascere e fortificarsi in modo semplice e costante nella convivenza dei fanciulli tra loro. Ciò è vero, ma solo in parte, perchè ciascun fanciullo porta nella compagnia de' suoi pari un elemento diverso, secondo la diversità degl'impulsi, delle idee, delle occupazioni, dell'ambiente domestico, che è diverso da quello sociale. Onde non possono darsi continuità e regolarità di direzione: e i fanciulli si rinchiudono nei loro giuochi, quasi isolandosi da ogni contatto esterno. Ma un giorno o l'altro è pur forza uscire dalla solitudine ed entrare nella vita collettiva, dove, trovandosi quasi estranei, e fra persone, ai cui sentimenti non partecipano, tendono a vivere nella loro stretta cerchia. Nessun'altra origine hanno tutti quei piccoli gruppi, che costituiscono l'insieme della società, ciascuno dei quali pensa a vivere a sè, bene e allegramente, e vede l'intero organismo sociale solo sotto l'aspetto della propria utilità e del proprio piacere.

La scuola, riformando l'educazione della gioventù, può rinnovare il mondo, come dice Leibniz, e distruggere o almeno attenuare l'azione dannosa di codesti piccoli mondi, che vivono in uno stato di continua ostilità, palese o latente. I nostri sentimenti sociali sono una risultante di tutte le condizioni politiche e civili, in mezzo alle quali viviamo, e le quali alla loro volta sono il prodotto di una lunghissima evoluzione storica, l'ultimo anello di una interminabile catena. Ma il ragazzo non può intendere lo stato presente della società, nè tanto meno guardare nell'avvenire. Il vero presente nella sua

anima è il nostro passato. Affinchè la simpatia umana in lui si componga di sentimenti chiari, semplici, puri, ciascuno dei quali sorga isolatamente nella coscienza, sì che tutto l'essere suo sappia ciò che vuole, è necessario che *la simpatia segua successivamente le varie fasi della storia civile fino al presente*, prendendo le mosse da quella età, che per la prima seppe manifestarsi con sufficiente purezza. L'antichità greca si è rivelata a noi solo in piccola parte e raramente con quella perspicuità, che l'educatore avrebbe desiderato. Ma questi rari documenti, che a noi parlano con voce viva e genuina, hanno un pregio incalcolabile. A ciò che è taciuto, possiamo supplire coll'immaginazione.

e) *Materie e programmi.*

SOMMARIO. — 1. Efficacia educativa della civiltà ellenica: valore pedagogico dell'*Odissea* di Omero e della *Repubblica* di Platone. — 2. Il patriottismo degli antichi Greci; il patriottismo europeo e la solidarietà sociale. La devozione allo Stato. — 3. Lo stimolo della novità deve operare insieme coll'interesse e colla materia. Nozioni preliminari e cognizioni. — 4. Si può insegnare coll'inserire tra le idee spontanee e collo sviluppare quelle provocate. Uso di questi due metodi nell'insegnamento delle lingue vive e morte. — 5. I programmi. Origine dei programmi secondari d'insegnamento. Germania e Italia. — 6. L'istruzione s'inizia col greco. si prosegue col latino, si compie colle lingue moderne; altre materie. — 7. Danni gravi della discontinuità nell'insegnamento: gli orarî. — 8. Danni del frazionamento pedagogico. — 9. Come si abbrevia l'istruzione sintetica. — 10. Le libere occupazioni dello scolaro. — 11. L'istruzione non deve opprimere la gaiezza della gioventù. Necessità del riposo fra una lezione e l'altra. Misura dei còmpiti domestici e degli esercizî ginnastici. — 12. Il programma buono a nulla giova, se è cattivo il professore. — 13. Difficoltà dei programmi per regione. Grandissima importanza dell'ufficio di capo-istituto. — 14. Riassunto della teorica dell'istruzione.

1. — Il mondo greco-romano è sempre il punto di orientamento della nostra coltura scolastica. Noi possiamo e dobbiamo certamente fare di più; ma il filo conduttore della propria vita spirituale la gioventù deve ricercarlo nei migliori poeti, filosofi e storici dell'Ellade

e sentirne l'anima in se stessa: chè altrimenti l'erudizione classica sarebbe un semplice abbigliamento di gala, e, più che una sorgente di forza produttiva, una cagione di debolezza, un peso ingombrante.

I poemi omerici e i dialoghi platonici, prima di essere opere d'arte e libri di sapienza, sono pitture di persone e caratteri, che interessano il nostro animo e lo educano a simpatia, mentre lo sviluppo dell'azione ci trattiene piacevolmente. L'*Odissea*, fatta eccezione per un passo assai lungo dell'ottavo libro, è pei ragazzi la migliore esposizione storica di tempi lontani e straniere costumanze. Una descrizione poetica così lucida e vivace ha la forza di fissare la simpatia del ragazzo per collettività sociali per lui nuove. E così è tolta anche quella difficoltà ch'egli prova, quando s'affaccia allo studio della storia, a trasportarsi coll'intelligenza e colla fantasia a persone, che agirono sulla scena del mondo in climi storici diversi dal suo.

Di tale guisa l'*Odissea* diventa il primo punto di una azione, che si svolgerà assai lontano e per lunghi anni, il capo di un filo fondamentale dell'istruzione educativa. Gli adulti, nel leggere Omero, non possono fare a meno di sorridere frequentemente, come avviene a chi sta osservando l'affaccendarsi di un vivace e robusto ragazzo, o si mescola per breve ora nei giuochi fanciulleschi. L'adulto colla lettura di Omero discende, ma il fanciullo s'innalza. I fanciulli imparano volontieri dai fanciulli; e tali sono rispetto a noi gli antichi Elleni e primo fra tutti Omero nell'*Odissea*.

L'*Iliade* invece, specialmente nelle personalità degli dei, contiene troppe grossolanità, le quali con danno potrebbero allettare l'immaginazione puerile; nè sarebbe consigliabile la lettura di questo poema, dopochè l'alunno sull'*Odissea* siasi ben famigliarizzato colla vita omerica,

perchè il cammino da percorrere è assai lungo e non conviene trattenersi più del necessario nel mondo omerico.

È d'uopo passare ad Erodoto, a Tucidide, alle storie di Senofonte, tralasciando i *Memorabili*, opera immorale che deve la sua fama all'utilitarismo che la informa; a Plutarco, al *Filottete* di Sofocle, ad Euripide e infine a Platone.. Di questo pensatore si faccia la prima conoscenza con un paio di facili dialoghi per passare, negli ultimi anni della giovinezza, al trattato della *Repubblica*, il quale sotto l'aspetto pedagogico è sommamente opportuno per l'età in cui va svegliandosi l'interesse per una vita sociale più estesa (1).

Però, mentre per la gioventù gli antichi Greci ci lasciarono il migliore e più facile materiale di educazione morale ed estetica, per gli uomini fatti essi non possono servire di guida nella vita pubblica e privata. Troppo i tempi sono cangiati.

I nostri sentimenti sociali traggono loro origine e alimento dalle condizioni politiche e civili, invero assai complicate, di tutta Europa, scriveva l'Herbart nel 1806 (e delle altre parti civili del globo, scriverebbe ora). La scuola non deve introdurre direttamente l'alunno nella odierna vita pubblica; ma deve educarlo in modo ch'egli si prepari a giudicarla con criteri e norme proprî. La storia della civiltà ellenica è all'uopo il migliore studio; non è tale invece la storia universale dell'Europa medievale e moderna, che è un insieme nè organico, nè molto educativo. E benchè siano oggetto d'insegnamento

(1) Queste opere, per riuscire al loro fine educativo, vanno lette in una buona traduzione. Quando, nelle nostre scuole, si arriverebbe a leggerle, *utilmente*, nell'originale? Schiller, uno dei rappresentanti più genuini del neo-umanismo, preferiva leggere Omero nella traduzione di Voss che nel testo.

le letterature viventi e la storia moderna, pure la prima formazione del carattere si connette, nel sistema pedagogico dell' Herbart, collo studio dell' antichità classica.

2. — La simpatia sociale comprende in sè anche il patriottismo. L'educazione di questo sentimento non presenta gravi difficoltà, dove vive una tradizione nazionale antica e salda. I Greci sapevano a memoria il loro Omero; lo avevano imparato non adulti, ma fanciulli. Fu egli l'educatore generale della gioventù. I fanciulli greci conoscevano e si raccontavano le gesta degli eroi nazionali, e nella fervida giovanile fantasia affrettavano il giorno della maggiore età per imitarli. E cogli anni maturava in essi un senso più profondo della storia del loro paese.

Immaginate un *patriottismo europeo;* i Greci e i Romani quali nostri predecessori; le ostilità non altro che avanzo infelice dello spirito partigiano, col quale debbono sparire. Chi ha tanto potere da tradurre in atto questo pensiero? L'*istruzione*, esclama il nostro pedagogista.

Per affermare questa idealità nel pieno furore delle guerre napoleoniche, mentre quasi tutti gli Stati europei erano in armi, si richiedeva, oltre l'influsso profondo e incancellabile esercitato sopra l'Herbart dal neo-umanismo, uno spirito singolare e assai elevato, che sapesse vedere al di là dei confini, entro i quali si move il pensiero e il sentimento ordinario.

L' Herbart ci avverte di non confondere il patriottismo europeo col cosmopolitismo: questo vive solo nel campo delle idee, quello nel campo della realtà. La scuola, più di ogni altra istruzione pubblica, può e deve avere di mira il patriottismo europeo e la solidarietà sociale. Essa deve parlare al giovinetto più dell'umanità

che degli individui, mostrando che un'unica e medesima natura move la storia in tutte le sue varie e successive manifestazioni. Il giovane, insieme con una più chiara e intima consapevolezza del proprio essere e con una conoscenza più profonda delle leggi naturali e psicologiche, sentirà crescere in se stesso una più viva simpatia per l'umanità intera; e ciò che prima in lui era sentimento cedevole, si trasformerà in volere cosciente e fermo.

In una scuola governata con tale indirizzo non sarà neppure necessario che il professore si preoccupi di formare cittadini utili alla grande macchina dello Stato moderno, perchè l'istruzione professionale non è affare suo. Certamente allo Stato bisognano amministratori giusti, guerrieri valorosi, magistrati integri, negozianti e industriali attivi e avveduti, cittadini solleciti del pubblico bene, pronti a difendere la propria terra, a promuovere la grandezza economica e morale, prudenti a segno da non fare causa comune colla violenza rivoluzionaria. Ma all'uopo non occorre una speciale educazione. Le istituzioni rendano ai cittadini utili servizi, si conservino onorate; e l'ubbidienza e la devozione allo Stato non saranno un peso pei cittadini, ma un bisogno spontaneo del cuore, un calcolo della ragione, un'estrinsecazione immediata di quella simpatia, di cui l'arte educativa avrà indotto nel loro spirito i germi fecondi.

Il patriottismo non s'insegna in giorni e ore fissi, come le materie dei programmi.

3. — È necessario io dica che un'azione così profonda sull'animo dell'educando si può esercitare solamente in un lungo periodo d'anni e seguendo norme e accorgimenti razionali, che scienza e pratica, dandosi la mano, sanno additare, e in condizioni esteriori favorevoli? Non basta che il nutrimento spirituale presentato al ragazzo abbia

il sapore della novità. L'attrattiva del nuovo non può a lungo vincere l'avversione naturale a un lavoro psichico gravoso, se non vi si aggiunge la persuasione della sua necessità; persuasione che viene coltivata dalle leggi e dalla famiglia. Quest'ultima ha un'efficacia grandissima sulla condotta e sul profitto scolastico del figlio.

L'interesse scientifico, che oltrepassa le esigenze legali della scuola e dell'esame, difficilmente si ravviva e si conserva, ove manchi l'interesse moltilaterale, mezzo e scopo dell'istruzione. Esso da una parte dipende dall'attitudine naturale, che non si può creare; dall'altra dalle materie di studio, che lo alimentano. Queste non debbono offrire allo spirito dell'alunno un divertimento di breve durata od un'occupazione isolata, sì bene un interesse duraturo e molteplice. Alla scelta della materia deve accompagnarsi un metodo di trattazione appropriato alla sua natura.

La regola generale è che il facile preceda il difficile. Ma in concreto dove sta il facile? dove il difficile? In ogni disciplina sono *nozioni preliminari*, senza delle quali essa non s'intende. Quelle naturalmente vengono le prime. Ma anche in ciò, se si vuole un'assoluta esattezza, si corre pericolo di spegnere l'interesse. La piena e perfetta conoscenza di tali prenozioni seguirà più tardi. È mestieri da principio contentarsi di quel tanto che sia necessario per andare innanzi. Il maestro, ad ogni occorrenza, può colmare le lacune rimaste; l'evitare qualsiasi salto non è utile. La gioventù non segue senza noia un sentiero diritto ed uniforme. Ma essa ha paura dell'oscurità; vuole ad ogni momento potersi assicurare che è sulla via giusta e si avvicina alla meta.

Vi è notevole diversità fra *prenozioni* e *cognizioni compiute*. Col lungo e continuo uso queste diventano parte definitiva del patrimonio intellettuale. Invece le preno-

zioni si possono anche dimenticare, dopochè hanno compiuto l'ufficio di agevolare l'acquisto delle cognizioni deinitive. La disposizione della materia si fonda su queste e non su quelle. Gli elementi primi delle prenozioni più necessarie di grammatica, aritmetica, geometria, debbonsi uno per uno rendere famigliari allo spirito assai prima che se ne richiegga l'uso, e associarli in varie guise, enza esaurire l'energia psichica dell'alunno, senza forzarne la memoria; anzi è prudenza diffidare delle prime prove mnemoniche. Si vada innanzi con cautela, ove si vegga difficoltà grande di concezione. Ma quando il tempo utile di applicare le prime idee sia venuto, il professore siga precisione e diligenza, senza fare uso di severità ccessiva. Ricordi egli che non tutti gli scolari possono utto. Se da uno si esige un lavoro superiore alle sue orze, egli si guasta per sempre: laddove col buon meodo, quando non manchino le condizioni naturali indipensabili, ciò che non si ottiene prima, si ottiene poi.

4. — Ad ogni grado dell'istruzione corrisponde un certo rado di *attenzione appercettiva* nell'alunno: le masse recchie di rappresentazioni sono atte ad appropriarsi certe nasse nuove e in una certa misura e a combinarsi con sse in una certa guisa. Questo grado di forza deve l'inegnante osservare e valutare giustamente per innestare l nuovo sul vecchio con migliore successo e col minore ispendio di energia da parte sua e dello scolaro; egli deve aper prevedere quali modificazioni porterà all'individuatà dell'alunno ogni nuova cognizione o esperienza.

Si può dare qualche regola generale, ma più di tutto l buon esito giova la conoscenza perfetta della scolaesca (1).

(1) Locke diceva: « Non vi sono neppure due fanciulli, che possano ssere educati con sistemi interamente eguali ».

Le idee si presentano sulla soglia della coscienza dell'alunno *spontanee*, oppure *chiamate*. L'insegnante *inserisce* tra le idee spontanee, dopo avere trovato noti punti di rinsaldamento, nuove idee; oppure *continua* lo sviluppo delle idee già insegnate. Gli elementi di questi due metodi si possono ancora variamente combinare.

In matematica e nelle scienze reali e anche nella lingua materna il collegare colle cognizioni già acquisite altre nuove, profittando del giuoco delle idee spontanee, non è còmpito difficile.

Non si può dire altrettanto delle lingue straniere. Per la grande scarsità di punti di congiunzione tra queste e la lingua *materni gremii*, l'appercezione e l'inserzione sono possibili, quando in esse si è già fatto qualche progresso; e il progresso deve essere notevole, primachè si possa fare assegnamento sulle rappresentazioni spontanee. Questa e non altra è la ragione per cui i tentativi d'insegnare le lingue antiche senza grammatica non riuscirono. Sopra luogo noi apprendiamo facilmente una lingua straniera parlata, perchè persone, cose, fatti, che ci stanno innanzi agli occhi, ci fanno subito trovare l'espressione che ci bisogna. L'appercezione si compie per mezzo d'idee spontanee, colle quali la lingua si connette; in breve la lingua stessa diventa pronta per l'appercezione e l'inserzione.

Nelle lingue morte invece è indispensabile la conoscenza delle flessioni, pronomi e particelle, che costituiscono altrettanti punti d'appoggio. Ma si eviti di presentare in blocco tutta la grammatica, come se essa stessa non bisognasse di sostegno. Lunghi esercizi devono consolidare lo studio delle nozioni grammaticali più necessarie. Il peggio però sarebbe l'incominciare colla lettura di un libro e proseguirla senza interruzione, a meno che esso offrisse pel contenuto un interesse vivo. Il quale dipende assai dalla preparazione storica; onde il legame

stretto che unisce le scienze filosofiche e le storiche. Le spiegazioni grammaticali, sia che precedano, sia che accompagnino o vengano impartite nei momenti di riposo, siano sempre proporzionate alla coltura della scolaresca e alla difficoltà dell'autore. Il libro di lettura deve essere scelto con molta ponderazione. Nessun autore deve essere letto a servizio della grammatica o della retorica, ma sempre pel suo valore pedagogico intrinseco.

Appena 40 anni or sono, scriveva l'Herbart nel 1840, era un grande merito il sapere imitare i classici antichi. Ma oggidì per quella via nè un poeta farebbe fortuna, nè un oratore avrebbe successo, dato anche che avesse i pregi di Cicerone e Demostene. I nostri modelli, quelli che in realtà sono degni d'imitazione, sono recenti. Il rinnovarsi incessante della civiltà rinnova pure il nostro rapporto coll'antichità.

Perchè allora non si abolisce l'insegnamento delle lingue classiche? Perchè, rispondeva l'Herbart nel 1840, gli autori antichi esercitano un'azione educativa sulla gioventù, la quale non ha ancora ricevuto l'impronta delle idee odierne. Il suo presente è il passato classico della umanità.

5. — La teorica dell'istruzione termina nei programmi d'insegnamento, la cui storia è la storia della pedagogia, della scuola e dell'ideale di coltura di una nazione e di un tempo. Essi sono il fabisogno spirituale, che la generazione adulta propone a quella crescente. Nei tempi di mezzo non si hanno programmi scolastici nel vero senso della parola: la direzione spirituale dei popoli è riservata alla Chiesa, che è per sè il più grandioso programma. I programmi della scuola moderna hanno le loro origini nel Rinascimento. Fra i programmi degli Umanisti e Riformatori rimasero celebri quelli del Trotzendorf nella Slesia

(† 1556), dello Sturm a Strasburgo († 1581), del Würtemberg (1559), della Sassonia elettorale (1580). A questi contrapposero i Gesuiti la famosa *Ratio studiorum* del 1586 e 1599, che è forse il programma più particolareggiato, chiaro, preciso, che la storia della pedagogia menzioni.

Nel nostro secolo l'istruzione dalla Chiesa e dagli ecclesiastici andò gradatamente passando nel dominio dello Stato e di conseguenza venne formandosi una classe speciale di ufficiali pubblici laici. Da principio questi furono reclutati fra persone che provenivano da altre professioni e la cui coltura originariamente era diretta ad altro scopo: ma poi si riorganizzarono e ampliarono gli istituti speciali già esistenti e se ne fondarono dei nuovi per preparare la nuova classe di funzionari. La schiera dei preti ed ex-preti, degli ex-militari, avvocati, ingegneri, medici, va facendosi sempre più sottile anche nelle scuole d'Italia e il loro posto è occupato da giovani, che per tempo si sono prefissi di spendere la vita nella scuola e con tale intendimento s'istruirono.

Ora si è verificato e si verifica questo fatto: via via che la classe dei professori va crescendo di numero e provvedendosi di più soda coltura scientifica e didattica, lo Stato concede ad essi maggiore libertà. In altre parole: *il valore dei professori e la semplificazione dei programmi scolastici si mantengono in diretto rapporto.* La libertà si accorda a chi di libertà si mostra degno.

La concisione dei programmi scolastici in Italia si ebbe assai più tardi che in Germania; e tuttodì i nostri istituti e professori secondari ricevono maggiori comandi e istruzioni dal Governo, perchè, presi nel loro insieme, — la verità bisogna pur dirla — sono inferiori ai tedeschi, non tanto in dottrina, quanto in coltura pedagogica. Lo Stato col suo intervento pretende supplire a questo difetto. È

un'illusione, giacchè nessun programma o istruzione può fornire al professore una attitudine, un'arte, di cui egli manchi, e tanto meno quella didattica.

I programmi porgono le occasioni, delle quali l'insegnante si serve per conseguire lo scopo educativo determinato dalla pedagogia: le materie di studio, la loro distribuzione per classi, per età, per anni, per settimane, per ore, sono mezzi per dare all'alunno la coltura moltilaterale e svolgere tutti gli aspetti della umana spiritualità. Il risultato buono o cattivo del lavoro scolastico dipende dalle forze riunite dell'educatore e dell'alunno. Perciò la preparazione di un programma presuppone nell'insegnante, oltre la coltura scientifica e pedagogica, una sicura conoscenza del grado d'istruzione e dei bisogni dell'alunno.

6. — Si debbono *seguire dal principio alla fine i due fili conduttori, cioè la conoscenza della natura e la simpatia dell'umanità, e con metodo sintetico*. Per educare il *gusto*, che è il più alto grado di conoscenza, e la *simpatia*, è d'uopo con ordine cronologico scendere dagli antichi ai moderni e rivivere la vita dell'umanità nella sua evoluzione storica. Perciò *l'istruzione secondaria incomincia nella fanciullezza col greco, prosegue nell'adolescenza col latino ed è compiuta in quella giovanile colle lingue moderne*. La *conoscenza empirica* della natura e dell'uomo, e quella *speculativa*, che dagli oggetti e fatti singoli s'innalza alle leggi, esigono anzitutto uno studio matematico esteso e con molteplici applicazioni. Punti capitali e culminanti di questo doppio sviluppo didattico sono l'*Odissea* e l'ABC dell'intuizione (1).

(1) È questo, come è noto, il titolo di uno scritto famoso, che va sotto il nome del Pestalozzi ed è frutto dell'esperienza didattica fatta da lui e da' suoi colleghi nella scuola di Burgdorf.

In una terza serie si possono comprendere materie di diversa natura: storia naturale, geografia, racconti storici, nozioni generali di diritto positivo e di politica. L'intelligenza di una di queste discipline non richiede necessariamente quella di certe altre; onde tali insegnamenti possono essere simultanei. Però debbono essere ordinati in modo che a ciascun gruppo di cognizioni sia concesso il tempo necessario per fissarsi nello spirito e diventare patrimonio stabile. I nessi fra le idee si stabiliscono lentamente; e senza nessi il frutto dell'istruzione è passeggiero. Aggiungiamo a questi insegnamenti gli esercizî già descritti nel parlare dell'istruzione analitica; e le linee fondamentali dell'istruzione educativa saranno segnate e il programma di studio tracciato. Ma i lavori principali debbono essere completati dagli accessorî, i quali, benchè si svolgano per la maggior parte fuori dell'orario scolastico, formano parte logicamente del piano generale di studî. Nulla dev'essere abbandonato al caso o al capriccio individuale nell'istruzione; tutto, fin dove è possibile, sia conseguentemente ordinato.

7. — E benchè si possa ritenere che un ragazzo, il cui interesse sia stato svegliato, sappia sopportare le conseguenze anche gravose di uno sviluppo alquanto irregolare, pure devesi con cura evitare che tale interesse si distragga. Il che infallibilmente avviene, ove la continuità del lavoro incontra un impedimento. La ricchezza stessa del soggetto produce varietà e vivacità d'interesse; ma per amore di cambiamento la materia non deve ramificarsi e disperdersi in una rapsodia senza scopo e unità di concetto. A questo risultato pervengono parecchi orarî scolastici, i quali dividono e suddividono le ore di scuola in una quantità di occupazioni, che rompono la continuità dello studio e l'uniformità di sviluppo dell'interesse. Ora tra

le condizioni esterne necessarie, perchè un'istruzione penetri nell'animo del ragazzo e vi operi fortemente e dirittamente, la prima è questa: *consacrare al medesimo studio almeno un'ora per giorno.* L'assegnare due ore di lezione per settimana a questa materia e due ore a quest'altra, con due o tre giorni d'interruzione, è un gravissimo errore pedagogico. La continuità dell'insegnamento è impossibile.

Quando ad una materia si consacrano solo due ore settimanali per classe, disseminate tra materie diverse e affidate ad altri insegnanti, senza alcuna concentrazione pedagogica, il profitto non può essere che scarso. Che dire poi degli orarî, in cui a una materia si dedica una sola ora settimanale? Primachè in una lezione siasi ripreso il filo psicologico e logico dell'antecedente, si è alla fine. Cosa che fa a pugni coi criteri didattici più elementari. E poichè le materie che nella scuola media reclamano un posto non sono poche, invece di disperdere, com'è uso, quelle secondarie in uno o più anni, con una o due ore settimanali, ciascuna di esse sia concentrata in un semestre o anche in un tempo più breve, ordinandola in una successione e varietà organica. Ed è pure una riprovevole consuetudine il separare le varie parti di una stessa sfera di cognizioni, come pratica quel professore che assegna ore proprie e distinte al greco e alle antichità classiche, alla mitologia e alla lettura degli antichi autori, all'enciclopedia delle scienze e all'insegnamento della lingua nazionale nelle classi superiori, alla geometria analitica e all'algebra, spezzando ciò che dev'essere unito e sminuzzando il tempo. Il tempo bisogna risparmiarlo col migliorare il metodo, coll'esercizio del dire, coll'abilità nel ripetere e non con espedienti.

8. — Tutta la pedagogia dell'Herbart è la negazione del frazionamento pedagogico, che è la principale causa

dell'insuccesso dell'istruzione media fra noi. Egli combatte il sistema della promozione, pel quale gli alunni di un istituto sono distribuiti in classi secondo l'età e il grado di coltura; e ciascuna classe quasi forma per sè un istituto, con insegnante proprio, e lo scolaro, cambiando classe, cambia anche guida. Il danno è grave. L'insegnante della classe superiore, per lo più, non soddisfa l'aspettazione, che aveva svegliato quello della inferiore; e ogni nuovo insegnante espone materia, per la quale l'alunno non era preparato. È violata la legge della continuità, che è essenziale nell'istruzione. La quale così offre l'immagine di una macchina vacillante, i cui pezzi, malamente congiunti, si spezzano e stritolano tra loro; laddove una macchina, le cui parti siano ben combinate, produce un lavoro utile e continuo senza consumarsi inutilmente. L'istruzione può assomigliare a questa buona macchina soltanto se si adotta il metodo del turno, ossia se l'insegnante accompagna per tutte le classi i suoi alunni. Non la quantità delle cognizioni acquisite, sì bene l'interesse deve essere il principio dominante attraverso tutte le classi; non la materia, ma la personalità dello scolaro deve avere di mira l'insegnante. A mo' d'esempio, non la somma delle conoscenze grammaticali, ma il famigliarizzarsi col pensiero dell'autore che si traduce, deve avere valore prevalente; e perciò nulla di più dannoso che il lasciare incompiuta la traduzione, supponiamo, di un dialogo di Platone, senza che la scolaresca abbia potuto impadronirsi del contenuto di esso. Ogni specie d'interesse conoscitivo (empirico, speculativo, estetico) e partecipante (simpatetico, sociale, religioso) deve essere coltivato in un giusto equilibrio; ma ciò non è possibile se l'insegnante cambia insieme colla materia o col grado di coltura degli alunni. La continuità dell'interesse non tiene molto conto di ciò che nell'istruzione si suole chiamare

facile o difficile. Anche scolari forniti di diverso grado di coltura possono essere maturi per un eguale grado d'interesse; e nella scuola si deve formare non il dotto, ma l'uomo morale, aperto a tutti i buoni sentimenti, che abbia unità mentale e fermezza di carattere. Il sapere, che non produce questo frutto, è inutile per la pedagogia.

Si obbiettava all'Herbart: se un gruppo di scolari percorre tutte le classi dell'istituto sotto la direzione di un unico insegnante, gli eventuali difetti di questo non saranno mai corretti dai pregi del successore; mancherà insomma il compenso tra i valori delle varie energie insegnative. L'Herbart risponde che tale timore non avrebbe alcun fondamento, se nella scelta dei professori, più che al sapere, si badasse al saper insegnare, più che all'erudizione, alla preparazione pedagogica (1).

(1) Il Barth (*Pedag. e did.*, pag. 300; trad. ital., pag. 278) rende conto di uno studio di G. Tews (pubblicato nell'Annuario del 1889, dell'Associazione di pedagogia scientifica, pag. 180-248, e sostanzialmente riprodotto nell'articolo: *Durchführung der Schulklassen*, nella *Enciclopedia ped.* del Rein), che avrebbe bisogno di essere conosciuto tra noi italiani, adoratori del frazionamento pedagogico. Il Tews afferma che per una seria educazione morale è necessario adottare il sistema del turno, se si vuole acquistare autorità e influenza morale sui ragazzi. L'esempio del maestro ha maggiore valore educativo delle sue parole; se gl'insegnanti cambiano spesso, gli scolari diventano svogliati e disgustati, e si abituano, mediante il confronto dei varî insegnanti, allo spirito di critica superficiale, così diffuso nella gioventù urbana. La disciplina è più difficile a mantenere e bisogna ricorrere alle punizioni o svegliare con arte speciale l'amor proprio; laddove col metodo del turno gli scolari si affezionano al professore e imparano mossi dall'affetto. Quando poi l'educazione di una classe è affidata a più professori, ciascuno di questi guarda soltanto alla propria materia, curando che in questa gli alunni facciano molto cammino, e perde di vista l'insieme dell'educazione, lo svolgimento dell'anima dei fanciulli, la formazione della personalità e della moltilateralità dell'interesse. Anche i rapporti colle famiglie, indispensabili perchè la scuola sia fruttuosa, sono trascurati. Secondo il Barth, una scolaresca dovrebbe avere lo stesso professore per le materie principali per un periodo da tre a cinque anni. Le associazioni degl'insegnanti delle scuole popolari in Germania, si sono dichiarate tutte e ripetutamente contrarie all'insegnamento diviso per classi; quasi tutte hanno chiesto un turno di più anni, poche il turno completo.

9. — In alcuni casi, anche senza avere agio d'impartire un corso completo d'istruzione sintetica, non si vuole rinunciarvi affatto. Allora, senza alterarne la sostanza, senza sformarlo, si può limitarlo. Si diminuisce il numero delle lingue. I testi originali e le opere complete sono sostituiti dalle traduzioni e dagli estratti. Ma è tanto più necessario approfondire i concetti capitali, quanto meno si può estenderne l'azione con un contorno variato.

In *matematica* si tralasciano le molteplici relazioni che hanno tra loro le varie rame di questa scienza, e s'insegnano solo i teoremi capitali e i procedimenti più importanti del calcolo, innalzandosi con metodo enciclopedico dai gradi inferiori ai più alti, che non sono necessariamente i più complicati. Ma ciò che si dimostra, sia dimostrato a fondo e in modo che non esca più di mente.

Chi insegna storia naturale, geografia e storia politica, avrà speciale cura di non aggravare la memoria di molti nomi, ma di lumeggiare con evidenza la natura e l'umanità. L'attenzione dell'alunno deve fissarsi non sui particolari, ma sull'essenza delle cose e dell'uomo. Certi episodi tipici possono utilizzarsi con saggezza pedagogica per isvolgere tutte le sei specie d'interesse e preparare una soda ed equilibrata coltura moltilaterale.

10. — I programmi di studio non fanno un assegnamento determinato sulle letture accessorie e libere degli alunni. Eppure anche queste hanno una notevole importanza. Il giovinetto segue la sua inclinazione, legge e lavora senza altra direzione che la sua volontà; svolge la sua personalità. Chi non ricorda le letture passionali dell'adolescenza, non di rado fatte di nascosto e a detrimento dei còmpiti scolastici? Chi, frugando nel suo spirito, non trova molti lati della sua coltura dovuti a queste furtive occupazioni? Spegnere questa attività dell'alunno, se-

questrare tutta la sua energia a beneficio dei programmi scolastici è da pedante.

E non è neppure opportuno chiedere in iscuola stretto conto all'alunno delle sue private divagazioni letterarie e scientifiche. Gl'ingegni mediocri non debbono, per spirito d'imitazione, darsi a un'occupazione a loro non conveniente; e la sovrabbondante lettura può indebolire il vigore del sentimento e del pensiero. La profondità del sapere non è da confondersi coll'estensione; e questa non può sostituire quella. Alcuni scolari invece della lettura coltivano le belle arti; altri, per campare, sono costretti a darsi per tempo all'insegnamento e insegnando imparano. Tale fu la gioventù dell'Herbart.

11. — Comunque sia il contenuto del programma scolastico, di cui abbiamo tracciato le linee generali, esso non deve in nessun caso spegnere la vivacità naturale della gioventù. Questa regola s'impone per ragioni di salute e robustezza fisica, ma segnatamente perchè ogni arte diretta a mantenere sveglia l'attenzione riesce vana contro gli effetti perniciosi di una vita sedentaria e una tensione di spirito prolungata. E se pure col mezzo della disciplina si può tenere viva l'attenzione volontaria, questa non è garanzia bastevole di serio profitto.

Perciò è indispensabile che ogni edificio scolastico abbia non solo aule spaziose, ma una piazza con aria sfogata per la ricreazione; che ad ogni lezione segua una pausa; che alla fine delle prime due lezioni si conceda agli scolari il permesso di fare due salti all'aria libera, e dopo la terza, se per avventura dovesse seguire una quarta, si ripeta il medesimo esercizio (1).

(1) Norme queste troppo spesso trascurate dai capi-istituto o per difetto di coltura pedagogica o per egoismo, poichè sentono crescere la propria responsabilità nei momenti di svago della scolaresca, essendovi maggiore pericolo d'indisciplinatezza. Il quarto accademico in uso nei recinti universitari è assai commendevole sotto il rispetto pedagogico.

È ancora più indispensabile che i lavori domestici non tolgano all'alunno la comodità di ricrearsi. Quel professore, che col cumulo dei còmpiti domestici mira a rendere superflua la vigilanza in casa, per evitare un male incerto e parziale ne cagiona uno certo e generale. Come rimedio dello strapazzo intellettuale si sogliono introdurre nelle scuole faticosi esercizî ginnastici. Rimedio pericoloso per l'istruzione, che deve assoggettarsi a limitazioni dannose.

Parrebbe che qui l'Herbart avesse intuito una scoperta della fisiologia contemporanea, che ha un'immensa importanza anche per la pedagogia: *esiste una sola fatica: la nervosa* (1); ma in realtà egli era preoccupato unicamente dal pensiero che la maggiore estensione degli esercizî ginnastici restringesse il tempo assegnato nei programmi all'istruzione classica e ne rompesse l'intimo nesso.

12. — Ma pure i programmi rispondenti a tutte le migliori regole della pedagogia restano inefficaci, se le occasioni ch'essi porgono non sono utilizzate. A che giova iniziare l'istruzione coll'*Odissea* di Omero, se il professore non sa mettere in evidenza ciò che di eternamente umano vive nei personaggi omerici? L'anima della scuola fu, è

---

(1) Il prof. Lauder Brunton, in un lavoro intorno ai disordini della digestione, giudicato pregevolissimo dal Mosso, biasima severamente l'abitudine di quelli che, dopo una giornata di duro lavoro intellettuale, credono utile affaticarsi fisicamente, e invece di riposarsi, quando hanno un po' di tempo libero, fanno una passeggiata di tre o quattro miglia, oppure una lunga corsa in bicicletta prima del pranzo. Segue che, associando lo strapazzo del cervello a quello dei muscoli, si guastano la digestione e s'ammalano. (T. Lauder Brunton, *On disorders of digestion, their consequences and treatment*, London, 1886, p. 66, cit. da A. Mosso, *Fisiologia dell'uomo sulle alpi*, Milano, 1897, p. 148).

Il principio dell'unità della fatica fisica e intellettuale trasportato nel campo della pedagogia insegna che è dannoso sottoporre gli alunni agli sforzi della ginnastica dopo un lungo e severo lavoro intellettuale. Cfr. Mosso, *La fatica*, Milano, 1891, pag. 381 e segg.

e sarà sempre il professore; egli può rimediare agli inconvenienti di un programma antipedagogico; ma nessun sapientissimo programma può neutralizzare i guasti certi, che un insipiente insegnante compie nella scuola. Perciò migliorare l'insegnamento è in ultima analisi migliorare la coltura scientifica e didattica e la condizione morale e finanziaria del corpo insegnante e direttivo. Le altre riforme hanno importanza secondaria.

13. — *I più inutili programmi sono quelli compilati per interi stati e regioni; nonchè quelli combinati in adunanza plenaria da professori, senza che il Direttore dell'istituto, fondandosi sulla conoscenza particolareggiata dei desiderî, pregi e difetti di ciascun insegnante, delle rispettive relazioni private, abbia preparato gli elementi della deliberazione.*

Il Direttore esercita nell'istituto una funzione di capitale importanza, non tanto per il governo disciplinare e l'amministrazione, quanto per l'opera didattica, colla quale deve distribuire, coordinare e concentrare il lavoro dei singoli insegnanti. Egli, oltre le qualità del buon professore, deve possedere l'arte di conoscere gli uomini. E giacchè le discrepanze tra gli insegnanti, sia pure per ragione di vedute scientifiche, sono frequentissime, è suo stretto e primo dovere regolare l'opera di ciascuno in modo che ne risulti un'unità educativa.

E questo egli non otterrà senza adoperare tutti i mezzi possibili per addolcire il cozzo delle rivalità e innalzare lo spirito dei professori; senza assegnare a ciascuno di essi un'azione conforme alle sue attitudini native e acquisite, giacchè la fecondità del lavoro di un uomo colto è sminuita, se gli si vieta di fare ciò per cui si sente atto; infine senza ispirare a ciascuno de' suoi collaboratori il sentimento comune del valore educativo proprio di ogni di-

sciplina (1). I singoli insegnanti poi debbono mirare a un fine unico; nessuno può chiudersi, come baco che faccia bozzolo, entro i confini della propria disciplina. Una veduta generale è necessaria.

Ora quale programma compilato per un'intera nazione può soddisfare tutte queste esigenze? È molto se un programma, composto senza riguardo alla diversità delle persone destinate a svolgerlo nelle diverse località, riesce ad evitare grossolani sbagli per ciò che s'attiene all'ordine degli studî e all'influenza antipedagogica, che possono avere gli abitanti del luogo; i quali tendono talvolta a sacrificare gli alti interessi della coltura alle utilità e comodità e ai pregiudizî locali.

Io confesso, conclude l'Herbart, di non sentire alcun compiacimento nel vedere i Governi occuparsi minutamente della faccenda dell'istruzione, come se essi, colla vigilanza, potessero ottenere quei frutti, che solo il talento, la devozione, lo zelo, il genio, la virtuosità degl'insegnanti e dei capi d'istituto, coadiuvati dai genitori, e la libera iniziativa e l'esempio possono diffondere. Ai Governi non incombe altro ufficio che quello di levare gli ostacoli, spianare le vie, preparare le circostanze, distribuire incoraggiamenti. Eppure anche questo è per sè un ben grande e onorevole servigio per l'umanità (2).

---

(1) Il ministro von Altenstein, per tante ragioni benemerito della istruzione in Prussia, istituì (Reg. 20 aprile 1831) il *Colloquium pro rectoratu*, in cui il candidato alla direzione di un istituto secondario doveva dare prova, innanzi a competente Commissione, di possedere quel grado di coltura filosofica, pedagogica e — ove non constasse per altri titoli — scientifica, necessaria per sì alto e arduo ufficio. La scelta del Direttore o Preside è in Germania circondata da grandi cautele, segnatamente per ciò che riguarda l'attitudine e la coltura didattica.

(2) Le applicazioni di queste teorie al Governo italiano, che impone un programma unico da Trapani a Sondrio, che da Roma telegrafa in tutti i punti del regno lo stesso tema di licenza, che da Roma regola tutti gli atti particolari dell'amministrazione scolastica, non è mestieri ch'io suggerisca al lettore.

Così scrisse l'Herbart nella *Pedagogia generale* nel 1806. Nel 1810, in un discorso sulla educazione colla cooperazione dello Stato, definì l'educazione: *un'arte, un'arte nel senso più elevato della parola.* Ma lo Stato non può creare una forza artistica, bensì disporre condizioni favorevoli di sviluppo e di azione.

14. — Riassumiamo. L'istruzione ha uno scopo essenzialmente etico. E poichè l'ignorante non può essere virtuoso e la volontà risponde al corso dei pensieri, si deve svegliare e coltivare l'intelligenza. L'attività spirituale ha molti lati e nessuno di questi deve ingrandire a detrimento degli altri; perciò l'interesse sia molteplice, vario ed egualmente ripartito. L'interesse moltilaterale esige: 1° l'approfondirsi in cognizioni di molte specie; 2° il raccoglimento per conservare l'unità personale. Esso si svolge in quattro momenti, onde i quattro gradi dell'istruzione: 1° chiarezza; 2° associazione; 3° sistema; 4° metodo o applicazione, che ebbero tra gli Herbartiani un largo svolgimento.

Base psicologica dell'interesse sono l'attenzione e la riproduzione (appercezione). L'attenzione è svegliata e conservata viva dall'istruzione interessante (involontaria); oppure provocata dalle esortazioni e minacce del maestro (volontaria). La riproduzione segue tra rappresentazioni di eguale contenuto (immediata), oppure tra rappresentazioni disparate e connesse o membri di una medesima serie rappresentativa (mediata).

La teorica herbartiana dell'istruzione è basata non sulla classificazione delle scienze, ma su quella delle condizioni interiori del soggetto da istruire. La ragione di ciò è questa: la scienza segue un processo diverso dallo sviluppo della psiche del ragazzo, perchè essa ha in se stessa il suo fine e non è conformata in guisa che possa senz'altro giovare allo scopo etico dell'istruzione educativa.

La partizione fondamentale dell'istruzione è derivata dall'opposizione fra conoscenza e partecipazione; quella si rappresenta; questa si trasporta nelle rappresentazioni e nei sentimenti di altri uomini.

La conoscenza si volge all'infinita varietà delle singole cose (interesse empirico) o alle leggi delle cose (interesse speculativo) o alle rappresentazioni perfette con giudizî di approvazione o disapprovazione (interesse estetico).

La partecipazione è interesse simpatetico, se ha per oggetto i singoli uomini; sociale, se le collettività; religioso, se i rapporti di quelli e di questa ad un Essere supremo.

L'istruzione sveglia e fortifica armonicamente queste sei specie d'interesse, innestandosi sull'esperienza del fanciullo per le tre prime specie e sulla convivenza sociale per le altre con tre processi: 1° col descrivere oggetti simili a quelli già osservati dall'alunno, occorrendo, col sussidio di figure e in guisa che a lui sembri di vedere; — 2° coll'analizzare le masse di rappresentazioni accumulate nella testa del ragazzo per ampliare e rendere chiare e distinte le sue idee; — 3° colla sintesi di elementi forniti dal maestro stesso e scelti fra i tipi umani della storia e della poesia.

Ogni analisi e sintesi deve, in corrispondenza dei gradi dell'interesse e del desiderio, rendere il proprio oggetto distinto, progredire con uniformità, elevare lo spirito, ravvivare la simpatia umana e spingere all'azione.

Bisogna premettere il facile al difficile e le nozioni preliminari alle cognizioni che senza di quelle non si intendono. Così è articolata l'istruzione.

Essa è concentrata dai programmi d'insegnamento. I quali non debbono spegnere la vivacità giovanile con lavoro eccessivo, nè distrarre in troppi sensi l'attività psichica della scolaresca. Ogni materia, ogni ora di studio

deve avere di mira il fine generale della scuola e concentrare l'istruzione. Inutili i programmi proposti dal Governo per intere regioni; invece efficacissima è l'azione del capo-istituto e l'iniziativa personale dei singoli professori.

Il fanciullo s'istruisce a preferenza col greco; l'adolescente col latino; il giovane colle lingue moderne; Virgilio dopo Omero, Cicerone dopo Platone, Cesare dopo Erodoto. Le lingue classiche per sè non trasportano lo scolaro nello spirito del mondo antico, non fecondano la simpatia umana; ogni autore si studia non per la lingua, ma pel suo valore pedagogico intrinseco. È passato il tempo dell'imitazione formale dei classici.

Lo studio delle lingue dev'essere accompagnato da quello dell'evoluzione storica dell'umanità.

Per correggere l'unilateralità dell'istruzione storico-classica giovano le scienze, tra le quali l'Herbart attribuisce il massimo valore alla matematica.

Tutte le discipline debbono convergere a uno scopo unico; l'opera di ciascun insegnante deve coordinarsi con quella dei colleghi per conseguire un unico risultato: riempire senza discontinuità l'anima dell'alunno, badando, più che alla quantità, alla qualità delle cognizioni e alle modificazioni, che recano all'individualità dell'educando. Qui sopratutto si rivela l'abilità di chi presiede ai singoli istituti.

CAPITOLO IV.

L'educazione.

a) *Fondamento fisio-psichico e formazione del carattere.*

SOMMARIO. — 1. L'unità dell'istruzione e dell'educazione dedotta dalle premesse psicologiche; desiderî e voleri; idee e carattere. — 2. Sede del carattere è la volontà. — 3. Due parti del carattere; obbiettiva e subbiettiva e loro reciproca influenza. — 4. Quattro elementi del carattere obbiettivo: memoria della volontà, scelta, principî, lotta. Necessità della lotta fra i principî e l'individualità. — 5. Quattro momenti dell'operare morale: valutazione morale, ardore, risoluzione, auto-coazione. — 6. Classificazione della moralità; i quattro gradi formali dell'educazione. — 7. La formazione naturale del carattere è iniziata dall'azione; — 8. si prosegue sotto l'influenza della sfera complessiva delle idee, i cui limiti sono i limiti del carattere. — 9. Influenza delle qualità naturali e del sistema delle idee sul carattere. — 10. Le differenze naturali stanno nella maggiore o minore stabilità di spirito; rapporto di questa coll'educabilità. — 11. Genio e carattere. — 12. Influenza della costituzione fisica sul carattere. Educazione fisica. — 13. Il metodo di vita, come coefficiente del carattere. Danni della dissipatezza e della uniformità pedantesca. Bando alla ubbidienza passiva e vantaggi della libertà regolata. — 14. Per dare tempra al carattere valgono più le occupazioni in famiglia che gli esami, i discorsi e le rappresentazioni scolastiche.

1. — Il valore di un uomo si misura non dal suo sapere, ma dal suo volere. L'educazione, che mira a formare la volontà, è più importante dell'istruzione, che forma l'intelletto. Ma istruzione ed educazione costituiscono una unità organica, come uno è lo spirito umano, su cui esse agiscono. Ogni atto di volontà è un'idea-operante, perciò l'istruzione senza l'educazione, la coltura intellettuale senza la coltura morale, sarebbe un mezzo senza fine; e l'educazione senza l'istruzione sarebbe un fine senza mezzo; e se ne discorre separatamente solo per comodità di trattazione.

Tale teoria è un corollario immediato e necessario delle premesse psicologiche dell'Herbart. I sentimenti, gli affetti,

i desiderî, i voleri, sono condizioni della nostra coscienza determinate dai rapporti e dall'influenza reciproca delle rappresentazioni. Il piacere nasce dall'aiuto, che una serie di rappresentazioni offre all'altra; il dolore dalla lotta fra le rappresentazioni, che tendono ad appropriarsene delle nuove, e altre che vi fanno opposizione. Gli affetti sono perturbazioni della vita rappresentativa. I desiderî (e tali sono gl'istinti, gli appetiti, le tendenze, le aspirazioni) sono rappresentazioni, le quali lottano contro impedimenti, che si oppongono alla loro piena esplicazione. La persuasione dell'impossibilità del conseguimento uccide il volere, non il desiderio. Il desiderio soddisfatto forma una nuova rappresentazione, che, associandosi con altri simili desiderî, produce il volere. Questo differisce da quello in ciò che presuppone la possibilità di essere appagato. Onde tra il forte desiderare e il forte volere grande è la differenza: Napoleone *voleva* sul trono e *desiderava* a S. Elena.

I desiderî diventano passioni, quando esercitano un dominio incontrastato nello spirito, soffocando la voce della riflessione; se invece questa abitualmente prevale e riesce a soggiogare i desiderî smodati e le passioni, si creano dei concetti generali intorno all'operare, cioè principî e massime, che prima stavano mescolati con altre forme di pensieri e voleri e che diventano così il contenuto della dottrina morale. La coscienza personale è il riferirsi delle rappresentazioni a un unico e medesimo punto. Adunque, tutta la vita spirituale originariamente si assomma nei movimenti e nelle associazioni delle rappresentazioni. L'arte educativa consiste tutta nell'influire su esse e sulle loro combinazioni. L'istruzione v'influisce formando l'interesse molteplice e armonico: l'educazione formando il carattere morale, che è l'energia di volere.

Egli è evidente che l'energia di volere senza una sfera di cognizioni varie, che gli stiano a fondamento e siano il terreno fecondo, in cui esso spinge le sue radici, e onde trae il suo naturale alimento, sarebbe per necessità un prodotto artificiale, che l'educatore potrebbe ottenere solo impadronendosi del suo educando, piegandolo colla forza al bene e allontanandolo dal male coll'eccitarne o reprimerne le passioni e le violenti emozioni. Ora, una moralità che fosse effetto di un'azione esteriore continuata e non sorgesse dal fondo dello spirito, cesserebbe per questa stessa sua qualità di essere morale, e non risponderebbe alle esigenze della dignità umana. Inoltre non è possibile formare propositi virili e un carattere energico e veramente morale, facendo appello ai mobili sentimenti e alle incostanti passioni. Il carattere ha sede in un circolo organico di rappresentazioni, che tendono al maggiore grado di chiarezza, cioè alla effettuazione.

Perciò è uopo modificare l'individualità del fanciullo, senza agitarne gl'istinti e le passioni, ed estendendo e rafforzando metodicamente in lui le varie specie d'interesse per imprimergli la docilità necessaria ad accogliere le leggi morali universali, che debbono via via sorgere con spontaneità e naturalezza dal fondo dell'animo suo. *Fare sì che il fanciullo trovi sempre e in ogni luogo se stesso nello scegliere il bene e respingere il male;* ecco l'essenza della coltura morale. Questa elevazione della propria personalità cosciente deve avvenire nello spirito stesso dell'educando e compiersi per forza propria. Sarebbe un non senso che l'educatore volesse creare questa intima energia e infonderla nell'anima altrui. Ma, data questa forza naturale, l'educatore la pone in condizioni tali, che la sua elevazione avviene infallibilmente. Questo lavoro egli deve pensare come fattibile, intraprendere, proseguire, condurre a compimento.

2. — Come il secondo libro della *Pedagogia generale* dell'Herbart, che svolge la teorica dell'istruzione, porta il titolo: *moltilateralità dell'interesse*, così il terzo, che contiene la teorica dell'educazione, s'intitola: *energia del carattere morale*. I due titoli indicano rispettivamente quale fine è assegnato all'istruzione, quale all'educazione.

Carattere « è ciò che l'uomo vuole, paragonato con ciò che non vuole ». Il carattere è la forma della volontà, che può conoscersi solamente nell'opposizione tra ciò che si accetta e ciò che si respinge.

3. — È un antico lamento che nell'uomo si trovino di fronte due anime; e ciò è ben naturale. Dalla massa totale delle rappresentazioni divise in serie, parte in lotta, parte in armonia tra loro, derivano voleri diversi, che si aiutano o si combattono. L'uomo tenta di dominarsi, mettendo dell'ordine tra questo cozzo di voleri, e per fare ciò gli bisogna osservare se stesso; e, osservando se stesso, trovasi innanzi una volontà già formata, che è la risultante naturale del suo temperamento, delle tendenze individuali, delle abitudini, dei desiderî, delle passioni. Questa è la parte *obbiettiva* del carattere, che preesiste all'opera educativa. La nuova volontà, che si viene formando dall'introspezione e che si estrinseca nel grado di franchezza e di astuzia dell'alunno e nella sua maniera abituale di ragionare e di valutare la sua maniera di essere, è la parte *subbiettiva*. Questa attività giudicativa, ripiegantesi sul soggetto stesso, dà i primi segni di esistenza nella puerilità; si svolge rapidamente nell'adolescenza, benchè con modi e intensità diversi nei diversi individui, e raggiunge il suo pieno sviluppo nella età virile, quando si formano le massime e i principî, dai quali si deducono le conseguenze e i motivi operativi. E come le serie rappresentative possono rafforzarsi o con-

trariarsi, così la volontà obbiettiva e quella subbiettiva possono accordarsi o contrastarsi. Nel primo caso il carattere riceve forza ed energia; nel secondo, se una volontà è prepotente, soverchia e opprime l'altra; ma non la doma mai interamente.

La maggior parte dei pedagogisti, scambiando l'ufficio loro con quello della dottrina morale, volgono la loro attenzione alla parte subbiettiva del carattere; e con esortazioni, ammonimenti, lezioni, prediche, riempiono la testa del ragazzo di massime ammirabili e gli fanno mandare a memoria un catechismo di alta morale, che può rimanere indelebilmente impresso nella sua memoria. Ma quando viene il momento opportuno di tradurre in pratica queste belle massime, esse rimangono senza forza operosa e piegano innanzi al cozzo impetuoso delle passioni. Nasce così un'opposizione recisa tra la coscienza, in cui le massime sono deposte e custodite, e la vita pratica, che dovrebbe tradurle in fatti, tra il pensiero e l'azione. La società avrà nel suo seno un ipocrita di più.

L'arte educativa invece segue attentamente lo svolgersi delle idee, degli istinti, delle tendenze, delle abitudini, in genere di tutta la vita del fanciullo nelle varie età e nelle diverse circostanze esterne e li coltiva; e a mano a mano che in lui si risvegliano la coscienza della propria personalità e l'aspirazione a rendersi indipendente dalle forze cieche dell'istinto e ad innalzarsi a libertà, cerca imprimere alla sua volontà una giusta direzione, incoraggiandolo, quando è sulla buona via; trattenendolo, quando è su quella del male. Il carattere obbiettivo ben governato offre un terreno propizio, su cui i semi preziosi della morale non si disseccheranno, perchè è legge naturale che gli uomini tendano a crearsi dei principî conformi alle loro inclinazioni e trovino comodo l'erigere a diritto le proprie abitudini.

Però anche la coltura esclusiva del lato obbiettivo del carattere non è scevra di pericoli. L'individuo così educato dominerà le sue passioni, sarà completamente padrone di se stesso, condurrà una vita esteriormente irreprensibile: ma egli non riconoscerà nessuna regola generale.

Si suole affermare di cotesti cittadini che la loro vita vale meglio dei loro principî. La società non può mai ritenersi completamente sicura sul conto loro, perchè si possono sempre presentare circostanze tali da spingerli al male: ed essi sono tanto più temibili in quanto che sono assai forti, come quelli che posseggono energia di carattere e dominio di sè; e non avendo massime morali, non hanno neppure scrupoli. Guai se uomini così fatti mettono a servigio dell'ambizione smodata o del vizio codeste loro potenti qualità!

La storia passata e contemporanea offre non pochi esempî d'uomini, nei quali il carattere obbiettivo era portato alla massima perfezione; quello subbiettivo mancava affatto od era falsato.

4. — Nell'analisi del carattere obbiettivo si presentano quattro elementi o fenomeni psicologici: *memoria della volontà*, *scelta*, *principî*, *lotta*.

L'Herbart chiama *memoria della volontà* quella disposizione nativa alla fermezza del carattere, che si rivela per tempo nell'individuo, e si maraviglia che non siasi paragonata con maggiore cura la persistenza delle idee con quella del volere, che costituisce la base essenziale della parte obbiettiva del carattere. Chi non ricorda come ha operato in somiglianti casi precedenti, acquista vero carattere solo con grande fatica. L'educazione dei fanciulli incontra serî ostacoli, appunto perchè spesso difetta la persistenza naturale o memoria del volere; difetto che si spiega coll'inettitudine a dominare con uno sguardo tranquillo e uguale

la cerchia delle rappresentazioni, da cui rampolla la volizione. Perciò è necessario abituare l'alunno a volere costantemente le stesse cose. Questa abitudine si genera mettendo in equilibrio i diversi gruppi di rappresentazioni, che occupano la soglia della coscienza, stabilendo fra loro nessi profondi, eliminando le contraddizioni, fonti dei capricci; disciplinando in una parola i sentimenti, i desiderî, gl'istinti, distribuendo le occupazioni giornaliere dell'educando secondo regole fisse e costanti, semplici e chiare.

Gli obbietti di una memore volontà sono molteplici e variamente desiderabili. Non si può tutto sopportare, tutto possedere, tutto fare. È necessario che l'uomo di carattere faccia una *scelta*, preferendo e rigettando. Gli uomini hanno, su per giù, le stesse tendenze; ma sono variabili i rapporti quantitativi di queste; donde la varietà dei caratteri. La scelta presuppone un apprezzamento dei varî desiderî: essa avviene spontaneamente, quando si possiede la memoria della volontà, perchè allora l'intensità stessa dei desiderî determina fra essi un rapporto di subordinazione. Senza alcuna riflessione teoretica, per semplice esperienza personale, l'individuo imparerà a conoscere le proprie preferenze e le proprie avversioni.

Se invece lo spirito interviene come intelligenza, e considera gli oggetti del proprio volere, assistito da un gusto puro, giudicherà se stesso colla medesima misura e norma che gli altri, e la parte subbiettiva del carattere si conserverà morale, anche quando sia in disaccordo con quella obbiettiva. In ogni caso però questo sindacato interiore ha un'azione fortificante, perchè contribuisce a mettere in rilievo nella coscienza personale l'elemento più fermo in confronto al meno fermo, dando all'individuo una specie di unità con se stesso. Di questa guisa le qualità più spiccate e migliori della parte obbiettiva del carattere s'in-

nalzano a *principî* in quella subbiettiva; e le tendenze buone dominanti sono legalizzate. Questi principî, una volta consolidati, determinano la volontà in ogni nuova circostanza, perchè l'individuo, considerando le condizioni esterne e gli oggetti delle sue tendenze, impara a determinarsi secondo motivi, a dare ascolto alle ragioni, cioè a sottomettere i *principî inferiori*, che le circostanze nuove producono, *ai superiori* e a tradurre in atto le conclusioni. Questa proprietà del carattere chiamasi *motività*.

Ma per quanto un uomo si renda signore di sè ed eserciti la critica interiore con fermezza, non riuscirà mai a rinserrare ed esaurire la parte affettiva della personalità propria nei principî. Ogni individualità è e rimane un camaleonte; nè mai si arriverà a sopprimere la *lotta* interiore fra i principî e l'attività, fra l'ideale e l'azione. In questa lotta si parrà la forza dell'individuo, la sua virtù, eziandio con pericolo della sua salute spirituale e fisica. Si potrebbe desiderare la eliminazione del conflitto, ma sarebbe una falsa morale (*Aftermoral*) quella che insegnasse che non si deve lottare e che si può sopprimere il contrasto tra i principî e la propria individualità, tra l'elemento subbiettivo e quello obbiettivo del carattere. L'educazione può solamente mitigarlo con misure preventive.

5. — L'operare morale si compie in quattro momenti: *valutazione morale*, *ardore*, *risoluzione*, *auto-coazione*. Questa serie ha una certa corrispondenza coll'altra sopraricordata: memoria della volontà, scelta, principî e lotta. L'infinita varietà di rapporti che la famiglia, la convivenza sociale, l'ambiente scolastico, l'istruzione analitica e sintetica presentano alla *valutazione morale* del ragazzo, ha ispirato al nostro autore « l'esposizione estetica del mondo considerata come ufficio principale dell'educazione ». La potenza

estetica del raziocinio morale genera *ardore* pel bene puro, libero da appetiti, fermo e illuminato, imprimente al carattere genuina e serena energia. La *risoluzione* morale è effetto della prevalenza dei principî sopra tutti gli altri stimoli interiori: prevalenza che non si otterrà mai con una educazione, la quale innesti le idee morali su eccitamenti fuggevoli. Ma i principî nella vita pratica dànno di cozzo contro ostacoli di diversa natura; perciò *l'uomo deve considerare con occhio morale la sua intera posizione nel mondo.* Deve rendersi ragione degli impedimenti e degli aiuti, di cui nella realtà potrà disporre per l'attuazione del fine morale; deve armonizzare principî e fatti.

Per fare questo egli esercita su se stesso una *coazione;* ed esercitandola, comprende chi egli sia; quali debolezze e difetti nasconda in sè, e come li possa mettere al nudo e sradicare. Il carattere morale è dominatore degli appetiti e servo delle idee etiche. Gli appetiti e le idee pratiche sono gli oggetti, nei quali esso si manifesta; quelli formano la materia della risoluzione morale, che si deve ordinare, disciplinare e limitare; da queste la volontà deriva la legge, il principio dell'ordine.

6. — Il reale della moralità ha dunque due parti: la *determinabile* e la *determinante.* La prima corrisponde a ciò che nella teorica dell'istruzione si chiama *conoscenza*, ed ha tre elementi: *pazientare*, *possedere*, *operare*, che fanno simmetria coi tre interessi conoscitivi (empirico, speculativo, estetico); — la seconda ha il medesimo posto della *partecipazione* ed ha pure — non occorre dirlo — tre elementi, che sono le idee etiche: *bontà*, *giustizia*, *libertà interna*, rispondenti ai tre interessi partecipativi (simpatetico, sociale, religioso). L'uomo senza moralità è spinto ad impossessarsi con cieco ardore di tutto ciò che, a suo giudizio, gli può recare piacere e ad allontanare con

eguale energia ogni cosa che possa tornargli dolorosa. Invece l'uomo fornito di carattere morale sa sopportare il dolore entro giusti limiti; sa fino a qual punto deve pazientare e non pazientare. Egli ha l'energia di disciplinare la brama del piacere; sia del piacere che nasce dalle cose e quindi dal possedere; sia del piacere che scaturisce dall'influenza personale e quindi risiede nelle occupazioni, nell'estendere la propria personalità, nell'operare.

Adunque, come l'interesse, così il carattere ha sei elementi, ciascuno dei quali si coltiva percorrendo successivamente quattro gradi, che sono i quattro gradi dell'educazione: *contenere*, *determinare*, *fissare delle regole*, *sostenere*, i quali alla loro volta rispondono ai quattro gradi formali dell'istruzione: *chiarezza*, *associazione*, *sistema*, *metodo*.

7. — È un fatto che gli uomini non costituiti male da natura non aspettano l'opera educativa per darsi un carattere, come non aspettano l'istruzione per provvedersi di cognizioni; anzi avviene non raramente che l'educatore si adopera per creare ciò che si viene formando da sè e che alla fine egli deve accettare il fatto compiuto. Perciò, se è necessario conoscere quali elementi abbiano somministrato alla coltura intellettuale del ragazzo il commercio cogli uomini e l'osservazione della natura prima ancora che l'istruzione scolastica siasi iniziata, è altrettanto necessario esaminare come si vengano acquistando un carattere gl' individui che crescono e si formano e si fortificano prima e al di fuori di qualsiasi influenza educativa.

L'azione è il principio del carattere: ecco una grande verità, che ha presso gli anglo-sassoni una costante e sistematica applicazione; che è meno riconosciuta nelle terre tedesche e meno ancora nelle latine.

Il carattere è una persistente risolutezza della volontà. Ma si vuole solamente ciò che si crede di potere. Se riuscite a persuadere uno ch'egli non raggiungerà mai ciò che desidera, egli cesserà dal volerlo, pur rimanendo vivo nell'animo il desiderio. L'uomo, esaminando se stesso, confronta i proprî desiderî colle proprie forze operative. Quando egli avverte uno squilibrio fra il desiderio e il potere, la risolutezza del carattere manca; e con questa, l'essenza stessa del carattere. È negazione del carattere tanto la rozzezza, che nasce dal prevalere delle forze sulle aspirazioni, quanto la debolezza, che è effetto del prevalere di queste su quelle. La fermezza del carattere è massima, dove desiderio e potere sono in equilibrio. Senza questa unità non vi è carattere. Onde *l'azione crea la volontà dal desiderio.*

Ma all'azione sono necessarie attitudini e occasioni. Le attitudini individuali sono diverse; come sono diverse le circostanze esterne ora favorevoli, ora contrarie. E queste hanno tanto maggior efficacia sulla formazione e sullo sviluppo del carattere, quanto maggiore è il numero dei mezzi esterni ed interni che si debbono adoperare per raggiungere un determinato scopo.

Nell'uomo colto la vita interiore è molto più intensa ed estesa della esterna; e da quella assai più che da questa egli è lumeggiato intorno alla natura e ai limiti delle sue forze. La direzione dei pensieri segna la direzione prima del carattere. Le occupazioni esterne hanno più stretti rapporti colla fantasia. L'uomo grande contempla internamente la sua opera, prima ancora di iniziarla con atti esterni (1). Piccoli e insignificanti tentativi sono sufficienti a generare in lui la persuasione di poterla compiere. Il

(1) Questo fenomeno è normale nei grandi artisti. Vedi le considerazioni di A. Mosso, *La Fatica*, Milano, 1881, p. 381 e segg.

coraggio che egli attinge da una chiara, salda e intima persuasione della sua potenza, ha la stessa efficacia dell'azione vera e reale nel dare risolutezza alla volontà.

Fra i canoni di Epicuro è questo: non avere mai l'ambizione maggiore dell'ingegno. Infelice l'uomo, dice l'Herbart, che vuole cose grandi e non gli bastano le forze. In lui il carattere si distrugge con un procedimento inverso a quello, con cui si è formato. La mancanza di coraggio ne produce necessariamente la rovina.

8. — Se l'azione, con tutti gli elementi che la costituiscono, è il principio del carattere, la sfera delle idee ne è pure una gran parte. *Ignoti nulla cupido* (1).

La natura dell'interesse è questa: che esso sta nel mezzo fra il puro contemplare e l'agire. Vale a dire, ogni *idea* per mezzo dell'interesse tende a dare nascimento a un *desiderio*, il quale, per mezzo dell'*azione*, tende a trasformarsi in *volere*. Con ciò non si vuole dire che ogni pensiero si converta in un'azione, ma che l'azione non può nascere fuori del pensiero. L'idea che oggi non diventa azione, può diventarlo domani o almeno concorrere ad un'azione, che germini da altra idea o gruppo d'idee; perchè le rappresentazioni che si trovano sotto la soglia della coscienza, nel fondo dell'anima, possono sempre essere chiamate alla superficie da altre e concorrere a imprimere al carattere una nuova direzione. L'istruzione non deve trascurare le idee, che non ha potuto portare a maturità, perchè esse determinano l'eccitabilità dello spirito e aumentano e migliorano la disposizione per le impressioni future.

Se alla sicurezza interiore dello spirito, sufficientemente armato di cognizioni, si accompagna un interesse pura-

(1) Ovidio, *Ars amandi*, III, 397: *quod latet, ignotum est, ignoti nulla cupido*.

mente egoistico, il carattere va incontro a corruzione certa. L'istruzione deve imprimere agli interessi simpatetico, sociale e religioso la forza necessaria, perchè essi s'innalzino a desiderî e da questi si creino i voleri e le azioni.

Queste considerazioni concernono la formazione naturale del carattere obbiettivo, alla quale recano danno le false opinioni, che sono altrettanti erronei presupposti, su cui esso edifica. Ma danno maggiore recano al carattere subbiettivo e alla critica interiore i pregiudizî, che danno il valore di principî fissi a tutto ciò che si presenta come giusto, lecito, conforme al proprio fine. Eppure è ben difficile trovare un gran carattere, che da essi sia libero. Nulla meno il distruggere cotali pregiudizî equivale a distruggere gli stessi principî dalle radici, provocare un conflitto fra la parte obbiettiva e quella subbiettiva del carattere, spezzare l'unità della persona umana e disorientarla. Chi nutre nell'animo antichi pregiudizî, ha buone ragioni per non darsi in braccio a nuove fantasie; d'altra parte nessun migliore sacrificio si può fare innanzi all'altare del vero che riconoscendo degli errori, che siano parte intima della personalità. Tale sacrificio, sempre assai doloroso, merita la più alta stima.

Onde ancora una volta chiaro emerge che *il còmpito fondamentale dell'educazione sta nella formazione delle idee e dei principî;* che il dualismo, che in generale si pone fra istruzione ed educazione, non resiste alla critica ed è fondato su un falso concetto della natura e dello svolgimento dello spirito umano.

9. — Nella prima fanciullezza, quando l'educando opera assai poco, la creazione della sfera delle idee è quasi il solo possibile mezzo per educarlo: giacchè solo nelle scarse ore di ricreazione e nel breve periodo delle ferie lo

scolaro governa se stesso secondo il moto delle proprie rappresentazioni. Lo scolaro, specialmente quello che vive in collegio, per la formazione del carattere normalmente trovasi in peggiore condizione di chi compie lavori manuali sotto il comando altrui. Il carattere, non ostante questa compressione, che obbliga a volgere l'attenzione a cose che non dominano lo spirito, si viene adagio adagio maturando, come prodotto delle qualità naturali e delle occasioni. Le qualità naturali si svolgono lentamente e giungono a maturità solo nell'età virile. In questa età si offrono le occasioni di una reale operosità nel mondo e tra gli uomini. Il carattere, che prima esisteva, per così dire, in uno stato fluido, prende consistenza, assume forma regolare, si cristallizza.

Ma allora il periodo educativo è chiuso e il frutto dell'educazione è in parte abbandonato al caso, contro i cui pericoli, entro certi limiti, presenta una difesa lo sviluppo della parte obbiettiva e di quella subbiettiva della personalità, se questo è avvenuto armonicamente. Onde il sistema delle idee, che l'alunno porta con sè entrando nella vita sociale, è sempre il fulcro principale, su cui si move l'educazione intenzionale del carattere.

10. — Le qualità native individuali non differiscono tra loro, salvo casi eccezionali, per le cose, a cui più o meno, ma con costanza, inclinano; ma per una particolarità di forma, cioè per la maggiore o minore *mobilità*. Gli spiriti difficili a moversi, se sono anche dotati di lucidità d'idee, posseggono la migliore disposizione naturale per la formazione del carattere; ma bisognano d'istruzione assai accurata. Quelli assai mobili, essendo aperti alle influenze esterne e quindi anche all'istruzione, che essi stessi desiderano, sono più facili ad essere istruiti; ma bisognano di essere disciplinati anche oltre il termine del-

l'educazione. Essendo sempre più o meno esposti al caso, raramente essi acquistano una personalità perfetta.

Il primo requisito del carattere, cioè la memoria della volontà, dipende strettamente dal grado di mobilità dello spirito. Nessun uomo è più privo di carattere di colui che, senza ragioni obbiettive, vede la stessa cosa oggi bianca, domani nera, secondo il suo umore; e cambia le opinioni secondo la moda, per marciare col tempo.

Tale leggerezza si riscontra nei fanciulli, che accumulano domande su domande, senza aspettare la risposta, e ogni giorno cambiano giuoco e compagni di giuoco; nei giovinetti, che ogni mese vogliono imparare un nuovo istrumento e incominciano a studiare lingue sopra lingue; negli studenti universitari, che oggi frequentano sei corsi di lezioni, domani si chiudono nello studio privato, posdomani si dànno al viaggiare. Per gli ultimi non è più tempo di educazione; per i primi vi è ancora qualche possibile vantaggio,

L'opera educativa dà, col lungo andare, i migliori frutti in quegli spiriti lucidi e positivi, che s'attengono al sodo delle cose, diffidano del nuovo e di tutto ciò che coll'apparenza esterna potrebbe trarre in inganno, vivono nel proprio mondo, attendono alle proprie faccende, difficilmente escono dalla linea di condotta tracciatasi; talvolta possono apparire ostinati o di vedute ristrette, senza esserlo. Questi temperamenti, se fossero abbandonati a sè, dalla loro stessa tenacità sarebbero condannati a crescere unilaterali, soggetti a tutte le stoltezze morali dell'orgoglio di famiglia, di classe, di campanile. Ma quando in essi si sveglino e coltivino tutte le specie dell'interesse, presentano all'educatore un terreno fecondo e, una volta conquistato il loro buon volere, dànno sicura speranza che tutti i frutti dell'educazione verranno a completa maturità. In essi la purezza e la dirittura del carattere non

verranno meno neppure quando, cessata l'educazione, perfettamente liberi e padroni di sè, saranno travolti nel turbine della vita sociale.

11. — Le differenze naturali non possono essere trascurate dall'educatore, perchè ciò in cui si riesce si fa volontieri e, se anche non è parte del fine etico dell'educazione, può servire come mezzo a tale fine e in ogni modo formare un'utile energia per lo spirito. Tuttavia l'attitudine straordinaria in singole branche dell'attività umana, che è la caratteristica del genio, non è propizia alla formazione del carattere. Il genio è troppo schiavo della sua stessa natura per avere memoria di volontà, per essere padrone di sè. I capricci degli artisti non sono carattere. E nessuna scienza educativa da sola basterebbe a imprimere dirittura e saldezza a un tal carattere.

Solo il genio universale, se pure esiste, è degno d'invidia. Le anormalità naturali non possono mai essere una base per l'educazione, senza distruggere la persona. Il ragazzo, che ha una speciale vocazione per una scienza o per un'arte, può, nelle ore libere dall'educazione, percorrere su quella via molto cammino e forse anche, dopo avere saggiata la propria vocazione, scegliersi la professione. Ma questo è affare personale dello scolaro, al quale l'educatore può dare consigli, senza però consumare tempo e fatica nel predisporlo alla professione. Il fine etico e universale, a cui egli deve tendere, ne soffrirebbe danno.

12. — La base fisiologica delle proprietà naturali, che in ogni individuo costituiscono ciò che l'Herbart chiama la parte obbiettiva del carattere, è la sanità fisica. Le nature malaticcie si sentono deboli e dipendenti, bisognose dell'altrui aiuto; quelle robuste hanno, insieme colla fiducia delle proprie forze, l'ardimento del volere.

Quando si lavora sopra un organismo malaticcio, non si può ottenere una compiuta coltura morale. Perciò la cura della salute, che con ragazzi malaticci deve consistere in una perseverante pazienza, senza mai degenerare in debolezza e indulgenza, ed è parte di ciò che si suole chiamare educazione fisica, rimane tutt'altro che estranea alla coltura morale. Anzi l'Herbart in certi casi fa dipendere dall'acquisto di una maggiore robustezza fisica la guarigione di alcuni difetti spirituali, ad esempio dell'indolenza, che si risolve in mancanza di memoria e di risolutezza del volere e quindi di carattere morale.

I maschi in generale hanno più carattere delle femmine, perchè sono dotati di maggiore robustezza corporea. La coscienza della propria forza rinvigorisce ed innalza anche il carattere; laddove il sentimento della propria debolezza, dipendente da mancanza di forze fisiche, o anche di beni esterni, esercita un'azione deprimente sul carattere, che può del tutto smarrirsi, ove altre nuove energie non intervengano in suo aiuto.

L'Herbart per altro non ha dato posto nella sua Pedagogia all'educazione fisica, benchè ne riconoscesse la grande efficacia morale, perchè opinava, e non a torto, ch'essa fosse da abbandonarsi allo specialista, all'igienista, al medico. *Unicuique suum.* E non è senza importanza questo, che di esercizî ginnastici è spesso parola ne' suoi scritti pedagogici. Dunque la cura del corpo non è parte integrante dell'educatore, in quanto questi ha un intendimento esclusivamente etico; ma nessuna famiglia, nessuno Stato può trascurarla, senza mettere in forse i risultati della stessa educazione morale; essa appartiene all'igiene e non alla pedagogia.

13. — Col sistema dei pensieri e collo stato della salute e quindi coll'orientarsi del carattere morale ha innegabilmente uno stretto rapporto il metodo di vivere del ra-

gazzo, il quale oscilla fra due estremi: la dissipatezza e 'uniformità pedantesca.

Che una vita distratta, sregolata, dissipata abbia un'efficacia deleteria sul carattere, è stato tante volte e con tanta opia di argomentazioni e di esempî concreti dimostrato lai pedagogisti, che non si può aggiungere altro che 'espressione del desiderio che essi siano ascoltati e ubbiditi dal maggiore numero possibile di famiglie e di educatori.

Ma l'eccesso opposto, cioè la regolarità pedantesca, è igualmente perniciosa e temibile. Quando il ragazzo si vede vigilato da ogni lato e in ogni ora della giornata, compresso in ogni iniziativa, soffocato in ogni inclinazione, ridotto insomma alla condizione di un automa, come troppo spesso avviene in alcune famiglie, che hanno ono signorile, e nei collegi, che arieggiano la caserma o il seminario, egli cerca uno sfogo furtivo, abbandona la via per la quale si voleva condurlo col guinzaglio e ne percorre una per proprio conto. Chè cessa la direzione reale lell'educatore, quando l'educando sente di possedere una volontà diversa dalla sua.

Invece di comprimere le energie puerili, è d'uopo dare ad esse spazio, aria e alimento, affinchè assurgano a maturità senza pieghe e gobbe. Il tempo più opportuno è quello n cui i desiderî stanno sbocciando dall'interesse armonico e moltilaterale. Più presto s'inizia la formazione del carattere, più sicuro esito essa avrà; ma iniziare la formazione del carattere non si può senza avviare il fanciullo ad una vita operosa. Quei fanciulli che vengono crescendo passivi, ubbidienti, sotto la vigile custodia altrui, non posseggono carattere. Il giorno, in cui quella cessa o da sè, o per reazione aperta o nascosta, essi cominciano necessariamente a crearsene uno, sotto l'impulso delle loro recondite tendenze e delle circostanze esteriori.

14. — Un metodo di vita diretto a *indurire* la gioventù per lo più è reputato utile; nè si potrebbe essere di contrario avviso per ciò che tocca il corpo. Ma l'uomo non è solamente corpo. Un principio che dia tempra a tutto l'uomo, non si potrà stabilire, finchè non siasi trovato per la gioventù un genere di vita, che ad essa permetta di esplicare un'operosità, a suo giudizio, seria; e seria questa è solamente quando i singoli atti scaturiscono dalla natura stessa del giovane, e per essi *l'intimo suo desiderio si determina come volontà.* Sono ben lontani dal soddisfare a queste esigenze gli esami, che si sostengono dal principio della carriera scolastica sino alla disputa di laurea, e le orazioni e gli esercizî teatrali, che si usano in molti istituti. Con questi il giovane potrà acquistare l'arte di presentarsi e parlare in società, e un certo *saper fare;* ma la forza per mostrare se stesso e mantenersi fermo, che è fondamento primo del carattere, non la troverà in sè l'uomo educato solo con questi sistemi (1).

L'Herbart non sa dire quali occupazioni si possano utilmente sostituire a quelle in uso per la gioventù; anzi afferma non essere possibile, nelle condizioni della vita pubblica del suo tempo, fondare istituzioni generali allo scopo di dare alla scolaresca un'occupazione seria, conforme a' suoi desiderî e quale si richiede per formare il

(1) Per intendere la portata di quest'osservazione va ricordato lo sviluppo straordinario, che, un tempo, si diede negl'istituti d'istruzione secondaria alle feste scolastiche e alle rappresentazioni teatrali. Esse erano parte capitale dell'ordinamento interiore della scuola, la quale con tali esercitazioni intendeva preparare l'alunno alla vita pratica. In ogni pubblica fausta ricorrenza, nelle nascite e negli sponsali di principi, in occasione di spedizioni guerresche, d'ingressi vittoriosi o di conclusioni di pace, di giubilei o di inaugurazioni, seguiva infallibilmente in ciascun ginnasio, una solenne festa. L'onore dell'istituto richiedeva che si presentasse il maggior numero possibile di oratori e i discorsi talvolta occupavano più giorni. Nel 1730 a Conisberga, celebrandosi il secondo anniversario della Riforma, tennero discorsi 24 alunni di una scuola, 21 di una seconda e 16 di una terza. In Dortmund nel 1743, nel secondo anniversario della fondazione

carattere. Nullameno, molto giustamente, osserva che ogni famiglia, per suo conto, ha modo di risolvere il difficile problema: quei genitori, i quali chiamano i figli a partecipare agli affari e ai lavori di famiglia, ben provvedono alla formazione del loro carattere.

b) *Modi e gradi dell'educazione.*

Sommario. — 1. Diverso accento di chi disciplina e di chi educa. — 2. Efficacia educativa dell'approvazione e del biasimo. Le premiazioni sono germi di corruzione morale. — 3. La scala dei toni pedagogici; la monotonia è la rovina dell'educazione. — 4. Trattamento pedagogico della sensibilità dell'alunno; norme relative. — 5. I quattro gradi dell'educazione: l'educazione *rattenente* aiuta la *memoria* di *volontà,* corregge la leggerezza col formare *le abitudini.* — 6. L'educazione *determinante* aiuta la *scelta* col formare le *massime* nel pazientare; — 7. nel possedere e nell'agire. La scelta della professione. — 8. L'educazione *regolante* cura la formazione delle massime pratiche. — 9. L'educazione *sostenente,* col formare l'abito alla critica interiore, rende l'alunno resistente agli impedimenti esterni della moralità e lo sostiene nella lotta.

1. — L'educazione ha un'azione negativa in quanto allontana dal fanciullo certe influenze; positiva in quanto provoca essa stessa in lui sentimenti di piacere o di dolore. Il piacere è provocato dall'eccitamento, il dolore dalla compressione. Una determinata forza di eccitamento o di compressione, che abbia per motivo un determinato modo di operare dell'alunno, chiamasi *premio* o *punizione.*

---

del ginnasio, gli oratori furono 35 e due i disputanti. In generale nei secoli 17° e 18° gli oratori, che si presentavano in una festa scolastica, erano da venti a trenta. I discorsi, letti dagli scolari, erano per lo più composti dai professori. I temi erano tolti generalmente dalla teologia, filosofia, filologia e storia. Nè minore sviluppo e importanza scolastica avevano gli *actus dramatici*, e le declamazioni dei classici, specialmente di Terenzio. Essi costituivano una parte notevole dell'attività scolastica degli istituti secondari e anche universitari; e mentre preparavano gli alunni alla vita vissuta, ravvivavano i rapporti fra la scuola e il pubblico, il quale, non escluso l'elemento femminile, traeva in folla ad udire e applaudire. Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, Leipzig, 1885, pag. 242 e segg.

E qui subito salta all'occhio la diversità delle regole tra il governo e l'educazione. Chi esercita il governo, nel punire è freddo, conciso, asciutto, perchè non si propone altro che di conservare la disciplina e di essere considerato come una forza superiore a quella del ragazzo. Mancano i principî, dai quali si possano dedurre i gradi della punizione.

Però bisogna distinguere il *dolo* dal *fallo*: dolo è una reale malvagità di volere, accompagnata dalla consapevolezza dell'effetto della propria azione od ommissione; fallo invece è una debolezza della volontà, una mancanza di attenzione e diligenza. Il dolo merita punizione maggiore del fallo. Il governo tiene conto solamente del fatto compiuto; l'educazione anche della semplice intenzione. Le norme di disciplina domestica debbono essere fissate nella memoria del fanciullo e le infrazioni punite in proporzione dell'importanza loro, senza entrare nella condotta interiore dello spirito, la quale dipende unicamente dall'educazione. Il proporzionare la pena al male compiuto è difficile nello Stato; più difficile nella famiglia, dove tutto si riduce a cose piccole. Ma sopratutto è importante l'*accento* della disciplina, con cui si fa intendere al ragazzo ch'egli come *uomo* e non come *alunno* ha qui operato e viene trattato. E con ciò egli si prepara alla vita civica.

Ben diverso invece dev'essere l'accento dell'educazione: nè breve, nè tagliente; ma esteso, continuo, lentamente penetra e lentamente si ritira, e sempre in guisa da mettere in evidenza la sua intenzione *formatrice*. L'alunno deve scorgere nell'educatore un principio operativo, che lo aiuta, lo migliora, lo vivifica, lo innalza; e non una forza che agisce sempre in senso contrario alle sue aspirazioni. E tale concetto di sè non riuscirà mai a infondere nel suo alunno quel professore che mantiene un contegno freddo, ripulsivo, non benevolo e quasi di persona estranea.

Nei primi anni l'educazione ha questo vantaggio: che in confronto della muta disciplina essa rappresenta pel fanciullo un bene. Ma più tardi, quando il giovane vuole governarsi da sè, l'educatore diventa odioso ed è considerato quasi come un intruso, un tiranno, se manca il sentimento di fiducia e stima e sopratutto il bisogno di essere ancora educato. L'educazione non è un insieme di regole e nemmeno di atti separati; ma un trattamento metodico e continuato, nel quale si ricorre alle punizioni e ai premî e a misure simili solamente in circostanze eccezionali. Chi regge e chi è retto, chi istruisce e chi è istruito, sono persone che vivono insieme con maggiore o minore o anche con nessuna compiacenza. Ciò dipende dal caso. Ma nell'educazione nulla dev'essere lasciato in balìa del caso. Quindi primieramente si richiede somma cura affinchè l'atmosfera morale, in cui vivono educatore ed educando, non si corrompa, nè sia l'uno di continuo peso all'altro. A tale fine giova che essi non siano costretti a vivere quasi appiccicati insieme, come avviene in quelle famiglie, dove si fanno dormire perfino nella stessa camera (1). Guai se l'uno viene in uggia all'altro!

L'azione educatrice poi deve conservarsi viva e sempre rafforzarsi, fino a che sia assicurata la formazione del carattere col mezzo del sistema delle idee. Essa mira all'avvenire del ragazzo ed è, fin dove possibile, niente altro che un trattamento amichevole, che lega l'alunno all'educatore e gliene assicura l'aiuto, dove i difetti e le debolezze del primo potrebbero far pericolare lo scopo dell'educazione.

L'arte educativa è una modificazione dell'arte di vivere cogli uomini. Una piccola società si costituisce, in cui l'uomo educato cerca d'innalzare a sè l'educando. Perciò

(1) Che dire dei nostri convitti, dove si fanno dormire insieme istitutori ed alunni? Gl'istitutori potranno esercitare un'azione disciplinatrice, non mai educatrice.

l'educatore deve possedere l'arte della socievolezza, della trattabilità. La nota essenziale di questa società consiste in ciò che il maggiore di età fa sentire sempre sul minore la sua superiorità in guisa che questi comprenda di avere a che fare con una persona, la quale, anche quando opprime, vivifica, e quando esorta, conserva la sua naturale posizione.

2. — L'educazione si può considerare come realmente incominciata solo quando ha avuto occasione di rivelare all'alunno la migliore parte di se stesso con un'approvazione (non lode), che lo abbia profondamente mosso. Il biasimo è sentito come sottrazione totale o parziale di una approvazione già conseguita; e perciò opera solo su colui che, avendo stima di se stesso, teme di perdere qualche cosa. Se manca l'amor proprio, il biasimo resta inefficace. A questa condizione d'animo deve l'educatore volgere le sue indagini.

Come l'istruzione incomincia il suo lavoro, mettendo al nudo le cognizioni che l'alunno porta dall'esperienza e dal consorzio umano; così l'educazione indaga le qualità native dell'allievo e di esse si serve come di punti d'appoggio. Se nell'individualità dell'alunno non si scopre qualche bontà naturale, che sia come a dire la base su cui porre l'edificio, è inutile proseguire nel lavoro. In materia educativa solo col mezzo di una scintilla si può accenderne una seconda. Onde per lungo tempo è mestieri accontentarsi di costruire poco col poco di cui si dispone, rilevando agli occhi dell'alunno quanto di buono si nasconde nel fondo della sua spontaneità, e confrontandolo col cattivo, coll'intento di provocare in lui una disarmonia, quasi sdoppiandolo.

I ragazzi dai dieci ai dodici anni di età si compiacciono della propria forza fisica, si misurano volontieri cogli altri,

ragionano, discutono. In generale hanno un concetto errato delle proprie forze, ma nei loro giudizî si potranno ritrovare appigli per correggerli e innalzarli gradatamente al concetto della virtù. Con dolcezza e mitezza, con amore, si deve mettere in rilievo questo o quel punto. Bisogna coltivare in essi il sentimento dell'approvazione, contenuta nei giusti limiti.

Nell'apprezzare al suo vero valore le qualità e gli atti dell'alunno, nel non biasimare in lui ciò che potrebbe sembrare strano e paradossale, nell'*approvare* senza *lodare* si parrà il talento dell'educatore. La lode è per lo più un veleno per la gioventù; feconda la vanità, avvezza a dare più peso alle parole che all'amore, feconda il gusto per l'esteriorità a tutto danno della sostanza vera delle cose. *Le premiazioni*, le medaglie, i diplomi d'onore, che nella mente dei donatori sono mezzi efficaci di educazione civica e di coltura morale, *sono altrettanti germi di corruzione*, perchè predispongono all'egoismo e alla vanagloria, che sono la morte della simpatia umana.

L'Herbart con questa teoria veniva a colpire specialmente la pedagogia e le consuetudini scolastiche del *Filantropismo*, che nel secolo XVIII aveva avuto una larga diffusione in Germania e nella Svizzera. Ogni uomo ragionevole, nemico della teatralità e degli ornamenti esteriori, che attribuisce tutto il valore morale all'essere, nessuno al parere, non dissentirà.

Rallegrare coll'approvazione meritata: ecco la parte bella e grata dell'arte educativa. Ma, siccome ogni medaglia ha il suo rovescio, così anche qui non manca la parte ingrata: la necessità d'infliggere ferite all'animo dell'alunno, quando la semplice parola non è ascoltata. L'educatore, nel compiere questo suo penoso ufficio deve essere puro da ogni asprezza e dominato da un non celato sentimento di tenerezza, che lo scusi e giustifichi, e a un tempo addi-

mostri all'alunno ch'egli è costretto a trattarlo in tale modo per evitargli mali maggiori.

3. — Un'arte così complessa e ardua si perfeziona solamente a prezzo di lunghi esperimenti e di grandi fatiche. Come un cantore coll'assiduo esercizio impara a conoscere i limiti e le più fini gradazioni della sua voce, non allo scopo di compiacersi in questo giuoco, ma per bandire colla critica interiore ogni difetto e conseguire la necessaria sicurezza nel trovare ogni tono, la flessibilità in tutte le movenze e la conoscenza della potenzialità de' suoi organi vocali; così l'educatore deve esercitarsi nel percorrere col pensiero la scala ascendente e discendente dei toni pedagogici. Egli avrà molte ragioni di peritanza nei primi mesi; ma non abbandonerà mai l'osservazione attenta di se stesso e degli alunni, la quale deve essere il continuo correttivo delle abitudini sue, tanto più che *l'alunno cambia continuamente col tempo.*

Quando un'ammonizione si renderà necessaria più volte di seguito, egli non la ripeterà collo stesso tono. Ogni monotonia, ogni insipidezza dev'essere bandita dall'educazione, come da uno scritto o da un'orazione ben ordinata. *La monotonia dell'educazione produce il medesimo effetto deleterio della noia nell'istruzione.* Se l'educatore possiede anche vigore d'invenzione, la sua potenza apparirà all'alunno senza limiti e i suoi frutti d'un valore inestimabile; e in costui non spunterà l'idea della possibilità di sottrarsi a questa benefica influenza. Ma l'educatore, mentre fa sentire l'estensione e la forza del suo potere, deve vigilare continuamente su se stesso, per contenersi in guisa da non recare all'alunno inutili dolori. Un ragazzo di natura delicata può soffrirne profondamente e finire col rinchiudersi silenzioso in un dolore, di cui pure negli anni maturi non sarà svanita la rimembranza.

4. — La *sensibilità* dell'alunno dev'essere oggetto di studio attento e continuo, di cure solerti e intelligenti.

Con ragazzi per indole assai sensibili è un freno e una norma più che sufficiente quel grado di approvazione o di disapprovazione, che, pur senza volerlo, lascia trasparire l'accorto educatore. I minimi segni di compiacimento non isfuggono loro, mentre un biasimo insolito li può colpire oltre il segno voluto.

La sensibilità si manifesta specialmente in riguardo alla libertà, che si concede o si nega. Se della libertà l'alunno fa uso ragionevole e accompagnato da buon successo, l'animo acquista la sicurezza del volere e dai desiderî nasce vigore di risoluzione. La libertà non si deve restringere, quando si ha buona ragione di aspettarsene un retto uso; in caso diverso non è senza pericolo il permettere che troppo presto si crei un esagerato concetto della propria attività.

Se si è costretti a ricorrere troppo spesso al biasimo e alle proibizioni, la sensibilità per lo più s'attutisce, ma più per le parole che per le restrizioni imposte. Le parole si possono cambiare; ma nelle concessioni e nei divieti bisogna, fin dove è possibile, attenersi a una regola fissa. L'irregolarità senza evidente ragione appare arbitraria e cervellotica e segno di debolezza, che l'alunno non tarda a scoprire. Le limitazioni fisse sono più facilmente tollerate.

Un semplice avvertimento, un richiamo giornaliero o ad ora fissa, senza ricorrere a rimproveri, eccitano assai poco la sensibilità. Vi sono nella vita quotidiana moltissime piccole cose, che debbono essere trattate con ordine; ma il darvi maggiore importanza di quella che in realtà hanno, è un male. La severità del biasimo per minime negligenze è dannosa; essa si deve riservare a cose gravi. Ma una regola deve regnare: piccole multe

in denaro sono preferibili alle dure parole. Il giovinetto deve essere abituato a sopportare certe privazioni e durezze senza mormorare. Non solo si deve allontanare ciò che può irritare la sua sensibilità, ma bisogna permettergli di manifestare liberamente il buon umore e lo scherzo gioviale.

Il procurare al fanciullo un cumulo di piaceri artificiali, che non siano naturale conseguenza di un lavoro compiuto, è dannoso anche per questo, che si esaurisce una quantità di mezzi educativi, i quali tornano opportuni coi ragazzi non guastati. Occorre ben poco per rallegrare un giovinetto cresciuto nella moderazione, purchè si proceda sempre colla massima economia. In modo speciale si eviti di disgustarlo de' suoi giuochi innocenti coll'imporgli un contegno d'etichetta. Troppo spesso l'amor proprio lo spinge a non voler più comparire fanciullo.

Sono piccolezze queste; ma nel piccolo mondo dei fanciulli hanno il loro valore. Il buon educatore porrà attenzione ad esse e più ancora alle proporzioni di quelle forze che debbono cooperare.

1) *Proporzione fra lavoro e riposo.* Le energie debbono agire in guisa che si svolgano e non si esauriscano. Talvolta il giovinetto deve sperimentare il limite massimo delle sue forze; ma sforzi di questa natura non debbono mai diventare la regola.

2) *Proporzione fra idee ascendenti e discendenti.* Qui deve esservi possibilmente equilibrio. Le idee che salgono spontaneamente sulla soglia della coscienza, non hanno bisogno di essere eccitate. Ma se il biasimo per un tempo troppo lungo supera notevolmente l'incoraggiamento, perde in efficacia. Invece di stabilire un'armonia, la toglie.

3) *Rapporto fra la libertà concessa e quella negata.* Il ragazzo dev'essere tenuto lontano dalle occasioni e dalle

persone, che lo possono condurre al male; ma nello stesso tempo deve trovarsi fra tanta varietà e ricchezza di cose e di relazioni sociali da non desiderare ciò che è fuori del suo ambiente.

Vi sono mezzi educativi, dei quali non è possibile prevedere l'effetto sulla sensibilità dell'alunno. Nulla meno alcuni di essi si possono applicare in via di esperimento. Tali sono i premî e le punizioni pedagogiche, che imitano le conseguenze naturali degli atti del fanciullo.

Quando sia necessario fare uscire il ragazzo da una cattiva via, p. e. da una specie di occupazione ch'egli trascina innanzi di mala voglia, conviene ricorrere ad una brusca interruzione col far intervenire qualche novità.

Può anche succedere che un ragazzo robusto, nonostante ammonimenti e castighi, continui ad avere un portamento biasimevole, la cui origine risieda solamente in un disaccordo facile a sopprimersi. In questi casi un piccolo dono, che giunga inaspettato, un atto d'insueta attenzione, può vincere la taciturnità di lui e far conoscere il giusto rimedio da adottare.

Per quelli che soffrono di debolezza fisica, la sensibilità va curata anzitutto col fortificare la salute con assidua pazienza. Ma la bontà non degeneri mai in debolezza e indulgenza; e invece di qualsiasi duro trattamento, si eserciti un'assidua vigilanza.

Non ostante tutte queste minute e precise cautele, l'effetto educativo svanirà, come il suono d'una bella musica, se non si saranno accumulate pietre sopra pietre per costruire nella fortezza di una sfera di pensieri ben sistematizzata un'abitazione sicura e comoda pel carattere. Imperocchè solamente dove il giudizio etico-estetico della volontà è intrecciato coll'interesse complessivo, che nasce dall'esperienza, dalla convivenza sociale e dall'istruzione, si accende un fuoco di bene vivo e durevole.

5. — La meta, alla quale sono diretti tutti i passi dell'educatore, è l'energia del carattere morale. Questo non dobbiamo mai scordare. Ora, se un coefficiente della risolutezza del carattere è l'istruzione, un altro, e più potente, è l'azione, come già si disse. Di questa deve interessarsi la scienza dell'educazione.

Il complesso delle norme da seguire è designato dall'Herbart coi quattro verbi: *rattenere*, *determinare*, *regolare* e *sostenere*, che esprimono i quattro gradi o momenti dell'educazione.

Chiamasi *educazione rattenente* quella che ha per iscopo di fermare l'alunno su qualche cosa o allontanarlo da qualche altra, di evitare nel modo di vivere dell'educando i cambiamenti che distraggono; e ciò col fine di produrre o fortificare in lui la memoria della volontà e di rendere lo spirito tranquillo e chiaro.

L'educazione rattenente si applica singolarmente agli individui, i quali, essendo leggeri e mancanti di persistenza di idee e di memoria della volontà, hanno bisogno di essere raffrenati, cioè di essere, con dolcezza, ma continuamente, resi accorti di non oltrepassare certi limiti.

L'educazione, che viene in aiuto della memoria di volere, ha per oggetto non l'ubbidienza pura, l'esecuzione dei comandi e dei divieti, che appartengono propriamente al governo; ma i principî della stessa moralità. Quindi al comando e al divieto ricorre solo in caso di assoluta necessità, per non limitare più del bisogno il libero sviluppo.

Ma anche il ragazzo più docile non obbedisce sempre e prontamente; tanto meno poi se è trattato con durezza. Per vincere la resistenza il professore deve fare uso di misure di rigore, senza mai oltrepassare i limiti segnati dal regolamento e dalle autorità superiori, e tenendo conto anche della volontà dei genitori e dell'individualità dell'alunno. All'uso dei mezzi coercitivi si verrà solo nei casi

di aperta insubordinazione, la quale è per lo più effetto di un trattamento indulgente. Ma allora non è più affare di educazione, sì bene di governo. L'educatore deve trovare in se stesso la forza per rimediare alla disubbidienza dell'alunno; e la troverà, quando abbia saputo in precedenza, partecipando in modo efficace e opportuno alle sue abitudini di vita, infondergli la persuasione che la contentezza dell'educatore è un bene che dipende da lui possedere o perdere. Se poi giudica necessario imprimere una nuova direzione all'attività dell'alunno, deve procedere con molta lentezza e cautela. Chè trattasi di cosa assai ardua. A questo proposito è utilissimo il consiglio di Niemeyer: « L'educatore deve rivolgere anzitutto la sua attenzione a ciò che è decisamente buono nel carattere naturale ch'ei deve educare. Questa qualità egli deve, a prezzo di ogni fatica, conservare, rafforzare, innalzare a virtù e custodire contro ogni pericolo. Di qui verrà il tono di tutto il suo metodo pedagogico. Anche in un fanciullo maleducato e guasto, cerchi fra l'erbaccia il buon seme e lo fecondi. Di qui deve movere la successiva coltura morale ».

I temperamenti leggeri debbono essere rattenuti; i pigri sollecitati, rinvigoriti, ravvivati. Si comincia dallo spingerli a moversi, dando loro compagni di giuoco; indi si passa a facili occupazioni, avendo cura di fortificarne il corpo, quando la pigrizia proviene da debolezza fisica. Il lavoro imposto non sia mai superiore alle forze loro; ma una volta imposto, senza ragionevole motivo, non deve rimanere ineseguito o lasciato a metà.

L'azione rattenente sarà ben scarsa o nulla ne' suoi effetti, se chi la esercita non è agli occhi degli alunni un modello di regolarità. Segnatamente non si deve dare nessun fondato motivo per questo lamento: *non si sa come contenersi; il professore non è mai contento, qualunque portamento si abbia.* L'umore del professore, che

entra in iscuola, è la prima cosa che osservano e si comunicano gli allievi. Quando il suo viso è rannuvolato, lo temono; ma se appare sereno oltre l'usato, ne profittano per rivolgergli preghiere inopportune. Il minimo successo è incentivo a nuove richieste. Insieme coll'efficacia dell'educazione rattenente sparisce anche quella del governo; e per restaurare la disciplina si è costretti a ricorrere a nuove severe misure.

Certo l'uguaglianza di umore dipende in gran parte dalla costituzione fisica e spirituale originaria e dall'attitudine a signoreggiarsi. Ma ogni sforzo per acquistare questa forma dell'arte di vivere nel consorzio umano sarà degnamente e largamente compensato.

6. — L'educazione rattenente crea nell'alunno l'abitudine; quella *determinante* forma le massime e i principî, che lo debbono determinare nelle singole circostanze della vita. Qui adunque è la base di tutto il piano della vita.

La *pazienza* si addimostra tanto nell'operare, quanto nel patire; l'alunno deve esservi avvezzato coll'esperienza personale e non con mezzi artificiali. Che la fiamma brucia, che l'ago punge, che le cadute sono dolorose, deve il bambino esperimentare da sè, fin dove non sia serio pericolo. Anzi, se i fatti confermano gli avvertimenti dell'educatore, egli imparerà in altre occasioni a prestarvi orecchio. E poichè le cose, che recano piacere o dolore, sono in massima parte una risultante dei rapporti sociali, l'alunno deve crescere nel consorzio umano e conoscere la sua posizione naturale tra i suoi simili.

Vi sono due metodi estremi: permettere che l'alunno si scelga da sè, con assoluta libertà, i suoi compagni; od obbligarlo a frequentare solamente quei pochissimi, che sono scelti dalla famiglia o dall'educatore colla massima circospezione, per risparmiargli qualsiasi contrasto o do-

lore. Nel primo caso non è prevenuto il pericolo di cattivi esempî e di volgarità; nel secondo, la soverchia condiscendenza e la mancanza di contrasti dànno all'alunno delle illusioni sui veri rapporti della vita sociale. Ma, come il lavoro deve alternarsi col riposo, così la vita in società con quella domestica. La corrente della vita sociale non deve trascinare e diventare più potente dell'educazione. Il ragazzo, e più ancora il giovane, deve avere la pazienza di sopportare anche la solitudine, riempiendo convenevolmente il suo tempo.

Dalla compagnia dei coetanei e degli adulti l'alunno apprenderà diversi concetti sull'onore, il quale è un sentimento naturale, decisivo. È còmpito dell'educazione coordinarli e subordinarli; còmpito più o meno agevole, secondochè la valutazione della forza fisica da una parte, l'esigenza della raffinatezza del costume e la valutazione del talento e della dottrina dall'altra, si conciliano più o meno tra loro. L'essenziale è che nessuna specie d'amor proprio e d'onore venga artificialmente fomentata, ma che neppure nessun sentimento d'onore giusto e naturale sia compresso. È facile cosa che il giovinetto senta troppo altamente di sè; ma generalmente avviene pure che gli educatori e i genitori concepiscano di lui esagerate speranze, involontariamente lo adulino e lo spingano oltre i limiti che la natura e l'educazione hanno segnato alle sue forze.

Infelice il giovane che si presenta sulla soglia della vita pubblica senza avere acquistato l'abito di condurre, dove e quando occorra, vita a sè; più infelice quello che ha l'ambizione maggiore dell'ingegno.

7. — Il desiderio del *possesso* deve essere difeso dal pericolo dell'egoismo, a vantaggio del retto sentimento del risparmio, alieno tanto dall'avarizia, quanto dalla prodi-

galità. L'avarizia meschina raramente domina nell'animo dei fanciulli, a meno che vi sia entrata per ispirito d'imitazione; è frequente invece la tendenza a dissipare. Il ragazzo in generale non sa fare giusto uso del denaro; e il bambino interrogato se con una certa moneta si può comperare questa o quella cosa, risponde: « Questa e quella ». L'educazione deve a poco a poco guidare i ragazzi a conoscere il vero valore delle cose per mezzo dell'esperienza, somministrando loro un giusto concetto degli oggetti più necessarî alla vita materiale, intellettuale e morale, e impedendo che si formino nel loro animo massime e tendenze contrarie alla moralità. E le cose spesso si apprezzano più per la privazione che se ne provi, che per il possesso che se ne goda.

Lo spirito dell'*attività* si esplica subito nei primi bisogni di movimento, nell'uso libero degli organi del corpo, nell'affaccendarsi, nei giuochi della prima fanciullezza, nella quale è accumulata una massa di energia, che viene smaltita senza riflessione. L'educazione deve via via impadronirsene, darvi una direzione determinata, costanza e continuità, vincendo la tendenza propria del fanciullo a cambiare oggetto di giuoco e occupazione ad ogni minuto. Si può anche utilmente partecipare agli stessi giuochi puerili, purchè se ne sappia comprendere il lato serio e non si eserciti sul fanciullo una compressione.

L'operosità spirituale è sana quanto quella fisica, a condizione che non vi sia esaurimento di forze. Solamente quel lavoro, che viene eseguito senza suscitare interesse, coll'andare del tempo consuma il corpo e lo spirito; ma, prima di giungere a questo estremo, rimane agio e tempo di superare le difficoltà, oltre le quali lo svegliarsi dell'interesse agevolerà la fatica. Bisogna abituarsi ad ogni specie di occupazioni; ma le più educative sono quelle in cui si riesce meglio. La scelta di esse dà sempre al carattere

un'impronta particolare. Si avverta però che lo scopo generale dell'educazione vieta di esercitare il fanciullo in occupazioni pertinenti ad una speciale condizione o professione. Questi non deve sapere che farà, quando sarà adulto; l'interesse diventerebbe unilaterale. Il giovane che possegga una coltura larga e moltilaterale, un'educazione sicura e compiuta, uno spirito vigoroso e ben nutrito, è preparato ad ogni condizione e il differirne la scelta non potrà che renderla più sicura e cosciente, evitandogli amarezze nel corso della vita.

In ogni caso l'intelligenza del giovane deve essere lasciata tranquilla e libera da perturbazioni estranee e da considerazioni di secondaria importanza. La scelta del piano di vita, della professione, deve essere eseguita da lui, sotto l'impulso delle sue inclinazioni, regolate dal raziocinio e rese coscienti e chiare dall'istruzione educativa, e sotto la sua responsabilità. L'educatore e il padre, che volessero immischiarsene, corrono pericolo di commettere, inscientemente, atti spietati. Essi piuttosto debbono sforzarsi di spingere innanzi lo sguardo nella vita e nel mondo con quella stessa disposizione d'animo, con cui vi guarda il giovane.

Onde un'altra volta risulta chiaramente che la coltura delle idee è il centro della educazione del volere.

8. — Nei giuochi infantili è facile notare la tendenza a stabilire delle regole. In ogni momento si dànno dei comandi sul da farsi; comandi che per altro con grande facilità si cambiano. Negli ultimi anni della fanciullezza, comincia a esplicarsi la parte subbiettiva del carattere; i piani concepiti acquistano un certo grado di stabilità, i mezzi sono coordinati tra loro e subordinati a un fine e si formano delle massime valevoli per tutti i casi futuri. L'educazione interviene per *regolare* la formazione dei principî.

Finchè l'alunno non ragiona, anche l'educatore deve astenersi dal ragionare con lui (1). Ma quando i suoi pensieri acquistano persistenza e ordine, è d'uopo intervenire per regolarne il corso e impedire che lo spirito prenda una falsa direzione. È prudenza il non accogliere male i discorsi puerili; anzi conviene sopportare le noie di una discussione, ove sia ispirata da sincerità di sentimenti, e non da pura smania di disputare, astenendosi tuttavia dal lusingare di soverchio l'alunno con un'attenzione insperata. Se costui non recede da un'opinione falsa, invece di persistere nella disputa, se ne rimandi la fine, consigliandogli di estendere con nuovi studî le sue cognizioni in proposito.

La sicurezza, colla quale i ragazzi e i giovani sentenziano, ha il suo fondamento in una grande ignoranza. Essi non hanno un'idea delle quistioni agitate e delle opinioni già esposte su un determinato argomento; e tanto meno dei limiti dell'umano sapere. Solo l'esperienza e l'istruzione li potranno guarire a poco a poco dalla malattia del dommatismo angusto e intollerante, e donare maturità e conseguenza logica al loro pensiero. Il che è

---

(1) Negli *Aforismi* è detto: In quanto alla educazione regolativa, che cerca di determinare l'aspetto subbiettivo del carattere, si debbono distinguere le nature che si governano secondo un ragionamento, quelle che non ragionano e quelle che non si lasciano determinare secondo concetti. — Un ragazzo siede sopra un tetto; la nonna, cui la casa appartiene, insieme colla madre, gli va innanzi. La madre, impaurita del pericolo, gli comanda di scendere. Egli rimane. La nonna dice: « Questo tetto è mio e ti comando di scendere ». Il ragazzo ubbidisce. Certo costui è un ragionatore! Con cotali nature l'educatore non deve mai lasciarsi trascinare a disputare. Ciò non giova mai, se soggetto della disputa è il ragazzo stesso; raramente, se altra cosa. Il carattere invece non riceve danno da un ragionare, che sia indice di riflessione in opposizione del semplice sentimento. Chè alla virtù bisognano acutezza e vigore di pensiero; ma non deve nascondersi quali guai nella storia della filosofia e nella vita ordinaria portano il filosofo e la donna colla parola. Sono poveri uomini coloro che perdono l'energia del volere nel dare la caccia a parole, a concetti. L'indagine della verità in base a principî, di cui è presupposta la validità, non va confusa colla vana caccia alle parole, che si compiace nell'inseguire e ornare concetti immaginari.

assai importante, perchè non si può sperare la logica nelle azioni, dove manca la logica delle idee. La difficoltà di operare logicamente deve essere fatta sentire a chi stabilisce massime con facilità e vuole essere uomo fatto prima del tempo.

L'educatore deve adoperarsi in quella guisa, che l'occhio e il tatto pedagogico suggeriscono, per respingere le massime cattive e consolidare le buone. Egli è il rappresentante della moralità e delle idee etiche e deve opporsi ad ogni violazione delle massime e dei principî, specialmente quando questa sia cagionata dall'avvedutezza, dal piacere o dall'utile, esigendo la conseguenza nell'operare secondo i concetti già riconosciuti per veri, belli e giusti. E se la gravità delle circostanze lo vuole, egli non deve rifuggire da un linguaggio vivace, che rammenti all'educando il suo passato e lo illumini sulle conseguenze della sua condotta, penetrando nel fondo dell'animo suo, e indagando le origini de' suoi errori.

In generale si ha un concetto esagerato della potenza dell'educazione nel formare le massime. La parola viva e colorita degli altri può influire sulla nostra concezione del mondo; l'introspezione e la critica interiore si uniformano facilmente per atto di rimembranza alle massime già costituite. Ma le massime stesse nell'interno dell'alunno debbono essere una conseguenza della sua concezione estetica del mondo. Noi ci troviamo qui innanzi al santuario della sua volontà, della sua determinazione. Le massime non sono vedute puramente teoretiche, non elementi di una dottrina; sì bene atti del volere e del pensiero insieme, nei quali queste due funzioni dell'animo umano non si distinguono più e l'*Io* si presenta come unità reale, operosa, immediata.

E neppure esse si costituiscono d'un colpo in un sistema organico. L'animo oscilla, secondo le condizioni, tra una massima e l'altra, si agita tra varie opposizioni e solamente

a poco a poco e per forza di riflessione può crearsi un complesso logico, più o meno saldo, di principî pratici. Onde la mescolanza di male, di bene e di ciò che non è nè bene nè male, facile a notarsi nella più parte degli uomini.

9. — Fra le massime, che l'educazione regolatrice ha formato nell'animo dell'alunno, e gl'impedimenti esterni e interni, dai quali egli si trova avviluppato, sorge naturalmente una *lotta*. L'alunno deve esercitare una autocoazione. L'educatore lo aiuta a combattere, si fa suo alleato, lo *sostiene*. All'uopo gli bisognano esatta conoscenza delle condizioni psicologiche di chi lotta, e autorità, perchè trattasi appunto di rafforzare e compiere l'interna autorità morale con un'altra, di non minore forza, proveniente dall'esterno. Questa funzione, con cui si sostiene la coscienza morale dell'educando, costituisce il quarto grado o momento dell'educazione nella scala dell'Herbart.

Per compierla con efficacia bisogna obbligare l'alunno a ripiegarsi su se stesso e ad esaminare, come in uno specchio, la sua vita interiore presente e passata; bisogna dirgli francamente e sinceramente tutta quella verità, che egli quasi vorrebbe nascondersi; bisogna rovistare, a così dire, ogni remoto angolo della sua coscienza, rialzarlo o reprimerlo colla lode o col biasimo, per renderlo capace di compiere su se stesso quella vigilanza e critica continua e sagace, senza di che non si può sperare ch'egli governi la propria vita verso la meta della moralità. Qui si parrà il talento dell'educatore.

Il quale deve badare a tenersi ugualmente lontano dai due eccessi, cioè dall'esagerare il bisogno del proprio sostegno o dal lasciar passare troppo leggermente. Egli renderà edotto l'alunno dei pericoli, che si preparano alla personalità coll'ingrandire soverchiamente la portata di una massima morale; giudicherà la condotta di lui da un

punto di vista elevato, presentandosi in ogni momento come un osservatore imparziale, che non si propone di recar noia e pena, sì bene aiuto e consiglio. Nè mai sarà eccessiva la raccomandazione di rendersi esatto conto della vita interiore del giovane, per apprezzare nel suo vero significato ogni sua parola, atto od omissione, per non confondere ciò che è semplice errore colla mala volontà, per non portare aiuto, dove l'alunno può in qualche guisa fare da sè. Occorre insomma la massima discrezione.

Ed eziandio quando si avverte una lotta aperta fra il carattere obbiettivo e i principî dell'alunno, l'intervento deve essere assai guardingo. *Cogli adolescenti non si deve, nè punto, nè poco, far della morale generale, ma attenersi sempre al caso particolare*, e così mantenere in equilibrio la parte obbiettiva del carattere fra la simpatia umana e la giustizia e tutto ciò che a questa si riferisce. Colui che in età troppo giovanile tutto s'immedesima delle idee etiche corre pericolo di perdere il profumo del fiore della benevolenza e della simpatia umana, la quale nella vita pratica è sorgente di bene talvolta più abbondante e viva delle stesse idee pratiche morali rigidamente applicate.

c) *Le idee pratiche morali.*

Sommario. — 1. Come si formano nei fanciulli le idee pratiche morali: la giustizia; — 2. la bontà; — 3. la libertà interna; — 4. la perfezione. — 5. Insegnamento della morale pratica. — 6. Educazione religiosa e autodidattica. — 7. Risultati dell'opera educativa. — 8. L'educatore si ritira grado a grado, quando il giovane comincia a educarsi da sè.

1. — Elevare il fanciullo verso la moralità, formare in lui la forza del carattere, creare solide convinzioni morali, è il còmpito più alto, al quale possano e debbano mirare la famiglia, la scuola, lo Stato, l'educazione tutta.

Carattere può esservi solo quando le idee pratiche morali, con costanza, prevalgono, come motivi di azione, sulle passioni e sui calcoli dell'utilità privata (pag. 71).

E questo prevalere delle massime morali sulle passioni e sui calcoli dell'egoismo è conseguenza del meccanismo delle idee, è prodotto della massa sistematizzata delle rappresentazioni. Onde la grande forza della istruzione, concepita come rappresentazione estetica del mondo, per formare le idee pratiche morali; ma anche l'educazione ha grande potere.

Nella *Pedagogia generale* l'Herbart dà speciale rilievo a tre idee esemplari: giustizia, bontà e libertà interna.

Il termine *giustizia* contiene in sè due concetti filosoficamente diversi (diritto ed equità), come insegna la nota sentenza: *summum jus*, *summa iniuria.* Ma la pedagogia può considerare riuniti questi due concetti, che si svolgono insieme e per effetto delle stesse circostanze e assai per tempo. Ognuno può osservare che i fanciulli aspirano a possedere, fanno valere dei diritti, scambiano fra loro degli oggetti con determinati prezzi e si rendono dei servigî reciproci con determinate condizioni. La formazione naturale del senso giuridico nei fanciulli può essere turbata dall'intromissione degli adulti. In questi casi i genitori, colle migliori intenzioni di questo mondo, esercitano sui loro figli quello stesso deleterio effetto che i despoti sui popoli soggetti: il senso della legalità non è vivo là dove manca la libertà del vivere e dell'operare. Bisogna persuadersi che non si possono governare i fanciulli nella stessa guisa dei cittadini. Sia fondamentale questo precetto: non isconcertare senza ragioni gravi i rapporti che i fanciulli hanno stabilito fra loro. Quando l'educazione sia progredita, non si deve permettere che l'alunno si abitui a considerare il proprio diritto come unico motivo del proprio operare. *Solo il diritto degli altri sia per lui una legge rigorosa.* Nessuno deve attribuirsi un diritto originario.

2. — L'idea della *bontà* o del *buon volere* contiene due elementi, indipendenti tra loro e di diversa origine, e perciò assai difficili a congiungersi in una medesima energia, eppure amendue indispensabili al carattere. Invero nella parte obbiettiva del carattere il buon volere è un sentimento naturale del cuore, che desidera la più grande quantità di piaceri per ciascuno, senza riguardo nè all'uguaglianza, nè alla ripartizione; ma dando più a chi domanda più ed è in grado di godere più intensamente; in quella subbiettiva è un'idea, che sostituisce la materia dei giudizî etico-estetici ed è tutta mentale. Il soverchio sviluppo della mente, il troppo ragionaré, può rendere freddo il cuore. La scuola deve comporre il conflitto: coll' istruzione essa suscita e vivifica la partecipazione o simpatia umana, che è il vestibolo della bontà; coll'educazione essa cerca di associare gli alunni nella gioia e nel dolore, per metterli in grado di esercitare atti di benevolenza. Si può anche ricorrere alle descrizioni di sentimenti e di atti benefici; ma si badi di non agitare le emozioni, le quali non possono essere un fondamento solido e sicuro per l'idea pura della bontà.

L'Herbart, molto giustamente, osserva che i filosofi hanno trascurato lo studio dell'idea morale della bontà; solo la religione ne comprese l'alta importanza. Dico molto giustamente, perchè è da approvarsi interamente il Lacordaire, quando afferma: « Ciò che dà la misura della elevatezza di un'anima, non è il genio, nè la gloria, e neppure l'amore; è la bontà ». A questa virtù, che è l'anima della morale cristiana, deve la scuola moderna volgere ogni sua cura: con questo mezzo essa potrà conciliare i contrasti, che sollevandosi dal fondo della coscienza sociale, saranno i grandi fattori della storia del domani.

3. — La bontà, in quanto è l'oggetto di un giudizio estetico-morale, è indipendente dall'idea della *libertà interna;* ma in quanto è un sentimento naturale del cuore, è in contrasto colla libertà interna. Le nature sensibili, che posseggono una ricca fonte di benevolenza spontanea, di simpatia umana, incontrano molto maggiore difficoltà di quelle forti a determinarsi sempre secondo gli stessi principî, a conservare l'unità con se stessi, a difendere l'interna libertà. Questa richiede forza, fermezza e costanza di volere; mentre condizione naturale della bontà è la mobilità dello spirito. Perciò è tanto più necessario che si formi l'idea pura della benevolenza, primachè la libertà interna diventi predominante. Il portare a maturità l'idea dell'interna libertà è còmpito primieramente della filosofia morale, poi della pedagogia.

4. — L'idea della *perfezione* viene in considerazione nei casi, in cui il ragazzo ha meritato una punizione propriamente detta, come espiazione di un male fatto volontariamente. Importa assai che la misura del castigo sia esattamente osservata e riconosciuta giusta dallo stesso ragazzo punito. Non si confonda questo genere di punizioni con quelle chiamate pedagogiche, che hanno lo scopo di rendere avveduti colle conseguenze naturali.

Certo l'idea della *perfezione* non è superiore alle altre per valore intrinseco, sì per la sua continua applicazione. L'educatore vede nell'alunno, che viene crescendo, una forza, ch'egli deve sempre aumentare, governare, dirigere, perfezionare.

5. — Le idee morali si dovranno imprimere stabilmente nella mente del giovane, trasformarle in saldi convincimenti morali con opportuno insegnamento di filosofia morale, che è il coronamento dell'istruzione.

A questo fine giovano speciali occasioni, che si possono creare. C'è il bisogno di dire quale energia morale accumulano nell'animo del futuro cittadino le feste di famiglia? quanto nutrimento i piccoli doveri, che il giovinetto viene compiendo giorno per giorno nella sfera domestica, porgano alla simpatia sociale e al senso giuridico e come rafforzino il dominio, che rende l'uomo internamente libero? Si svegli inoltre per tempo il senso per le differenze di ciò che è conforme o contrario al gusto. Le stesse cure richieste dalla pulizia e dall'ordine e perfino le attenzioni imposte dai riguardi sociali costituiscono una molteplicità di piccoli doveri, la cui esecuzione mantiene lo spirito in una continua e benefica tensione.

Attenti, però, a non attribuire ad alcuna di queste cose maggiore importanza di quella che abbia in realtà; tutto è d'uopo ottenere con una dolce guida.

In caso di necessità, all'educazione deve subentrare il governo; ma se si esercita una grande pressione, il vigore della giovinezza scompare, ed alla fine è preferibile il giovane selvaggio e ineducato a quello infiacchito per troppa educazione. Perciò l'intensità dell'azione educativa deve variare coll'età dell'educando. Ma in ogni età si debbono allontanare cautamente le occasioni che eccitano desiderî senza utile e aspirazioni proprie di altra età, e tutto ciò che porge nutrimento alla vanità e al piacere per il piacere. Il fanciullo, l'adolescente, il giovane deve abituarsi ad accogliere di buon animo i giudizî, che gli altri esprimono su lui, in quanto essi provengano da persone giuste e intelligenti. L'educazione deve far conoscere l'opinione pubblica senza giunte dolorose, che la rendano odiosa. Il fanciullo deve trascorrere i primi anni pacifico e lieto; non sia tempestato da ammonizioni e imbottito di massime, nè costretto, salvo casi eccezionali, a fare confessioni, le quali, per lo più, rappresentano un'umi-

liazione antieducativa. Solo chi non si vergogna, è facile alla confessione. Le successive azioni debbono dimostrare quali atti egli ritenga buoni e la serietà delle sue intenzioni di miglioramento morale.

È poi utile, e quasi necessario, rimovere dal fanciullo tutto ciò che potrebbe abituare la sua fantasia a cose e atti moralmente brutti; ma col crescere degli anni egli dev'essere a poco a poco informato della realtà sociale, affinchè non entri nel consorzio sociale disarmato innanzi alle molteplici seduzioni, ch'esso offre alla gioventù.

6. — Secondo l'Herbart, l'educazione morale non basta da sola a imprimere al giovane il massimo perfezionamento di cui egli è suscettibile. Con essa il giovane, il quale abbia imparato nella vita quotidiana a determinarsi secondo principî giusti, potrebbe avere di sè un concetto troppo alto. L'educazione religiosa lo riconduce a una opinione più modesta di sè; ed è necessario compimento della educazione. Ma l'educazione religiosa, che non sia accompagnata da quella morale, corre pericolo d'ingenerare nel giovane l'ipocrisia, a cui è facilmente esposto colui nel quale la moralità non abbia eretta una base solida coll'abito di osservare se stesso seriamente, coll'intento di censurarsi per rendersi migliore. Ora, poichè l'educazione morale presuppone la formazione dei giudizî estetici e il possesso di buone abitudini, l'educazione religiosa non deve essere nè anticipata, nè senza bisogno ritardata. Quando il giovane ha concepito l'idea dell'ordine morale universale per effetto dell'istruzione, egli deve compierla da una parte coi concetti religiosi, dall'altra coll'osservazione attenta di sè, coll'autodidattica.

7. — Ora pare ragionevole chiedersi: quali risultati può aspettarsi l'educatore? quando e come deve cessare l'opera sua?

Una risposta categorica non si può dare. Gli effetti dell'educazione dipendono da molte circostanze, sulle quali la educazione stessa nulla può. Però, quando le circostanze non siano totalmente avverse, è innegabile che l'educazione può recare notevoli beneficî e diminuire o impedire molto male. Essa può insegnare il predominio sulle passioni, formare abitudini morali, avvezzare alla prudenza, suscitare il sentimento sociale; in ultimo, in quella misura che il rattenere, il determinare, il regolare, il sostenere, il biasimare, l'approvare, il ricordare e l'esortare influiscono sull'animo dell'alunno, potrà essa contare su un *quantum* di personalità morale, e considerare questo come opera sua.

Però questi benefici effetti potranno essere di molto diminuiti o anche annullati o convertiti in danni incalcolabili, se l'educatore non sa rattenere se stesso entro i giusti confini; se non sa avanzare a tempo e ritirarsi a tempo. La personalità dell'educando merita il massimo riguardo.

8. — Il bambino non è capace di apprezzare il beneficio dell'educazione: egli, crescendo, crede di dovere tutto a se stesso. Soltanto fra i dieci e i quattordici anni i ragazzi sentono profondamente il valore della guida educativa. A diciassette circa i più incominciano a fare da sè; sanno quello che vogliono e con quali mezzi si può conseguire, e confrontano le proprie intenzioni con quelle dell'educatore. Egli è certo che allora essi giudicano sè più chiaramente dell'educatore stesso, al quale ubbidiscono solamente per animo grato verso il benefattore di altri anni. Incominciano i tentativi di rendersi indipendenti. L'educatore accorto deve via via rendere più dolce e più leggera la sua direzione; e volgendosi più alla parte subbiettiva che a quella obbiettiva del carattere, si sforzerà di tenere non la briglia, ma la mano che tiene la briglia.

I principî innestati dall'educazione, anche dopochè essa viene gradatamente ritirandosi, devono essere consolidati e migliorati. A questo si provvede coll'istruzione, che viene proseguita più a lungo dell'educazione. Ma anche l'istruzione non trova più un animo puramente recettivo; il giovinetto forma giudizî proprî, solleva dubbi, concepisce opinioni individuali. Per influssi naturali o sociali i principî sono soggetti a modificarsi o a piegarsi. Tra le antiche idee resistono all'urto delle nuove impressioni solo quelle che sono una parte intima, profonda e salda, della personalità morale.

Chi difende da questi assalti l'opera laboriosa dell'educazione? Chi, se non l'interna dirittura dell'alunno, se non la veracità delle sue persuasioni, se non la chiarezza e l'ampiezza delle sue vedute? Chi, se non il sentimento di superiorità sopra uomini e opinioni cozzanti, e l'interna sempre viva riconoscenza per le cure, onde fu portato a tanta altezza? Se queste intime energie vengono a mancare, l'educatore abbia animo, quando egli stesso ha errato, di osservare le conseguenze de' suoi errori e trarne ammaestramento.

E così può fare il giovane; « ora egli è grande, e può ascoltare anche discorsi di altri » (1). Il tempo può portarlo seco colle sue illusioni, co' suoi dolori, colle sue gioie. Oppure egli potrà partecipare alle sue vicissitudini per sperimentare e dimostrare il suo animo e la sua forza: quella nativa, quella in lui coltivata dall'educazione e quella perfezionata da se stesso. Con queste elevate parole l'Herbart chiude la sua pedagogia generale.

(1) Omero, *Odissea* II, 314 e seg.

LIBRO IV

LIBRO IV

La pedagogia speciale

Capitolo I.

La pedagogia secondo le diverse età.

Sommario. — 1. L'educazione dei primi quattro anni di età; il bambino nè sia compresso, nè comandi altrui. Il linguaggio. — 2. Dal quarto all'ottavo anno; formazione della idea del buon volere e della perfezione. — 3. Le continue domande dei fanciulli. — 4. Primi esercizî intuitivi di sintesi combinativa, conteggio, lettura e scrittura. — 5. Dagli otto anni alla adolescenza; s'impedisca il chiudersi prematuro della cerchia delle rappresentazioni. — 6. Coltura della idea del *diritto* e dell'*equità*; la storia sacra; — 7. altre materie; oppressione dell'istruzione sullo scolaro e reazione della famiglia; misura dei còmpiti domestici. — 8. La giovinezza; fine dell'educazione; la riservatezza del giovane.

1. — Sotto il titolo di pedagogia speciale si raccoglie la seguente materia: la pedagogia secondo le diverse età; il trattamento pedagogico delle singole materie di insegnamento; i difetti degli alunni e loro correzione; lo stato e la famiglia.

Allo scopo di trarre profitto dalla grande sensibilità dell'infanzia, la coltura spirituale deve essere iniziata non appena le forze fisiche lo consentano. Al bambino sia concessa la massima libertà di movimento, affinchè eserciti il suo corpo ed estenda l'osservazione al maggior numero di cose e fatti. L'osservazione naturale si deve arricchire con artificî, evitando però le forti impressioni, i bruschi cambiamenti, le emozioni sgradevoli cagionate da altre

persone. Il bambino non deve servire di giuoco a nessuno e per nessuna ragione. Ma del pari nessuno deve lasciarsi governare da lui, specialmente se dotato di natura impetuosa. Ne seguirebbe la caparbietà, difetto inguaribile.

Nulla tanto giova a formare l'abito dell'ubbidienza nel bambino, quanto il sentire sempre la superiorità dell'adulto e il vedersi trattato con coerenza. Si faccia uso della forza nei casi d'insubordinazione, per non essere costretti a ricorrere più tardi ai mezzi rigorosi; ma solo quando tale uso sia veramente necessario.

In questo primo periodo della vita è necessario curare diligentemente la formazione del linguaggio e impedire l'acquisto di cattive abitudini, sempre difficili a estirpare, evitando assolutamente espressioni artificiose, che oltrepassano l'intelligenza infantile.

2. — Il bambino, che incomincia a padroneggiare la lingua, a rendersi indipendente, diventa più gaio ed entra nel secondo periodo di età, che si suole far correre dal quarto all'ottavo anno. Gli si conceda tutta la libertà compatibile colle circostanze, per dargli modo di esplicarsi naturalmente; ma nello stesso tempo gli si faccia sempre intendere che attorno a lui vi è un ordine determinato, a cui è forza sottostare. La cosa più importante in questa età è il prevenire le male abitudini, specialmente quelle che si collegano con un sentimento di natura biasimevole. E prevenire si potrà col formare le due idee pratiche del *buon volere* o *bontà* e della *perfezione*.

L'idea del buon volere esige che il fanciullo sia mantenuto lontano dalle occasioni del mal fare e acquisti il concetto del bene. È necessario che non sia lasciato solo e regni attorno a lui un ordine severo, contro cui egli comprenda di dover lottare, quando manifesta del malvolere. La solitudine gli può essere inflitta, come puni-

zione salutare, finchè egli la sente come un dolore e, ritornando fra la consueta schiera di amici, prova letizia. Ma, quando questo periodo sia passato, il malevolo deve essere trattato alla stregua del puro diritto.

Lo spirito di socievolezza non è un reale buon volere, finchè non si riesca a generare nel ragazzo la persuasione che i beneficî, cui egli viene ricevendo, non sono il risultato di un meccanismo, ma un atto volontario. Tutto dipende dal modo di trattarlo: e il migliore modo è la bontà non mai disgiunta dall'amabilità. La durezza finisce coll'attutire la sensibilità. Certo, è cosa sommamente difficile in questa età il suscitare da una parte reali sentimenti di benevolenza e dall'altra formare l'idea astratta di essa; ma quando non manchino la simpatia umana e la fede nell'amore di esseri superiori, dai quali il fanciullo dipende, il terreno è ben dissodato e l'istruzione religiosa farà il resto.

Il ragazzo può, per proprio conto, acquistare alcuni concetti dell'idea di perfezione, la quale richiede l'attuazione della sentenza antica: *mens sana in corpore sano*, il perfetto equilibrio di tutte le facoltà e la volontà di coltivarle. Cogli anni crescono anche le attitudini sue; ed egli se ne compiace. Ma vi sono notevoli differenze di qualità e di quantità, che vanno osservate per trarne norma nell'alternare opportunamente l'analisi colla sintesi nell'istruzione e per regolare, secondo la costituzione individuale, l'educazione fisica.

3. — Nessuno ignora le molteplici domande che sogliono movere i fanciulli nell'età di cui ora ci occupiamo. È un succedersi incessante, un incrociarsi di *perchè?*, effetto di gruppi rappresentativi, che con grandissima mobilità si formano e si sciolgono nella coscienza. Molte di tali domande concernono solamente parole e con un termine

appropriato all'oggetto in questione sono evase; altre toccano rapporti di fenomeni, specialmente umani, reali o immaginari. Ad alcune non si può, ad altre non si deve rispondere; però conviene incoraggiare questa tendenza naturale, cui sta a fondo un interesse nativo, che più tardi non si potrebbe risuscitare, mirando a preparare il terreno per l'istruzione futura, senza, per altro, pretendere dal fanciullo ciò che non può dare, anzi secondando lo sviluppo naturale del suo spirito.

Il metodo appropriato è l'analitico; e si pratica nelle passeggiate d'istruzione organizzate dal precettore, nella convivenza umana, nelle occupazioni, nei primi esercizî del leggere, nei ragionamenti morali e nelle impressioni religiose. In questa età l'Herbart, accettando il pensiero svolto con viva predilezione dal Pestalozzi, vuole iniziata l'educazione religiosa.

4. — Agli ultimi anni assegna i principî dell'insegnamento sintetico, cioè del leggere, scrivere, conteggiare, combinare e gli esercizî intuitivi, nei quali, però, non bisogna esaurire l'attività dell'alunno, perchè l'effetto è in ragione diretta più dell'intensità che della durata dell'attenzione. La lettura e la scrittura incominciano coll'analisi dei suoni dell'alfabeto, ma proseguono sinteticamente. L'Herbart si studia di determinare nei dettagli i procedimenti da seguire.

Gli esercizî *combinativi*, facili e utili, a torto trascurati, si eseguiranno così: dapprima si pongano due oggetti, uno a destra e l'altro a sinistra, oppure uno davanti e l'altro di dietro, oppure l'uno sopra e l'altro sotto, e poi si cambino di posto. Appresso si collochino tre oggetti su una stessa linea in sei maniere diverse. Una delle prime e più facili questioni è questa: quante paia si possono comporre con un determinato numero di cose? Ma queste

combinazioni debbono eseguirsi per mano stessa del fanciullo e su cose reali e presenti e non sopra segni, come le lettere dell'alfabeto.

Per gli esercizî *intuitivi* serviranno le varie specie di linee, indi il cerchio colle sue sezioni, le pedine di giuoco e oggetti simili, da disporsi in tutte le posizioni possibili.

Pel *conteggiare* pure si debbono usare oggetti sensibili, es. piccole monete, con cui si eseguiscono tutte le operazioni, limitandosi in principio a numeri bassi, fino al dodici o al venti.

La *lettura* richiede molto tempo e pazienza, ma non deve essere per lungo tempo l'unico esercizio intellettuale; le prime combinazioni si fanno con cartoncini, su cui siano segnate le lettere e le cifre.

Lo *scrivere* agevola il leggere e si inizia con semplici disegni combinati cogli esercizî intuitivi.

Alcuni ragazzi in questi primi lavori restano addietro e giacciono scoraggiati; però in quelle scuole, nelle quali l'insegnamento si impartisce con buon metodo, suole avvenire che alcuni pochi marciano alla testa e la colonna riesce a seguirli. I risultati dipendono più da forza d'imitazione che dall'intimo nesso delle idee.

5. — La fanciullezza si estende dagli otto anni circa fino alla soglia della giovinezza. Incomincia quando l'alunno si sente così sicuro e padrone di sè da tendere a sottrarsi alla custodia degli adulti, e termina il giorno, in cui volge il pensiero alla scelta della professione. Il fanciullo vive giorno per giorno e non pensa all'avvenire; ma, fidando in se stesso, cerca di estendere la propria esperienza in varie direzioni. L'adulto deve rattenerlo, moderarne l'immaginazione, regolare l'uso del suo tempo, senza guastarne con artificî la gaiezza.

L'essenziale in questa età è l'impedire che la sfera delle idee si chiuda prematuramente. Imparare vuol dire sopratutto intendere e appropriarsi parole, a cui si viene attribuendo un senso ricavato dal fondo della propria provvigione intellettuale: sorgono combinazioni e forme nuove, che assumono in sè rappresentazioni vecchie. Il che è fattibile intanto che questa provvigione conserva la sua primitiva mobilità; più tardi essa assume forme fisse e diventa una specie di stampo. In questo giro di anni si differenziano i sessi e le individualità; onde la necessità pedagogica d'introdurre corrispondenti distinzioni nell'insegnamento, sia per le materie, sia pei metodi, per non incorrere nel pericolo di imputare a incapacità dello scolaro ciò che invece dipende dal cattivo metodo dell'insegnante.

6. — Il bambino, che vive nella cerchia domestica, sottomesso alla famiglia, non può nella comprensione morale andare oltre le idee del buon volere e della perfezione; ma il ragazzo si spinge al di fuori di detta cerchia, contrae amicizie, cerca estendere la propria attività e si viene creando intorno ai rapporti sociali dei concetti proprî, che hanno bisogno di essere chiariti colla formazione e determinazione delle due idee del *diritto* e dell'*equità*. A tal fine giovano la poesia e la storia, le quali trasportano lo spirito del ragazzo su fatti e rapporti umani, svoltisi fuori del suo piccolo mondo, e che diventano oggetto di considerazione impersonale e disinteressata.

Alla storia si è condotti anche da un altro ordine di considerazioni. Come si è osservato, l'idea del buon volere esige l'istruzione religiosa; e questa si appoggia alla storia e propriamente alla storia sacra antica. Ma poichè il ragazzo possiede già gruppi speciali e distinti d'idee, che sono diversi, secondochè si tratti dell'ambiente scolastico o domestico o

sociale, ecc., gruppi che lo fanno apparire diverso secondo il luogo e le persone, si presenta questa difficoltà: come far penetrare tra i gruppi preesistenti le nuove idee storiche, che vanno insegnate con procedimento sintetico. Non si può sostenere che tutta la storia si colleghi colla storia sacra, anche sotto l'aspetto pedagogico; ma è legge psicologica che la potenzialità di una serie d'idee è proporzionale direttamente al numero e alle qualità delle sue associazioni. Perciò la storia biblica fa desiderare il più ampio sviluppo possibile dell'insegnamento storico in generale.

Le stesse considerazioni valgono da una parte per il calcolo, necessario al ragazzo per chiarire le nozioni empiriche più comuni e per gli usi della vita, e dall'altra per la scienza matematica in genere, di cui il calcolo è la parte più elementare.

7. — Fra le materie da scegliere vengono tra le prime la poesia, la storia naturale, le lingue classiche, le quali si debbono disporre con razionale gradazione e secondando il gusto della fanciullezza. Le prime nozioni di zoologia si impartiscono col sussidio delle figure; quelle di botanica cogli erbarî.

Colle lingue antiche si collegano così strettamente gli studî teologici, giuridici, medici e tutte le specie d'erudizione, che esse debbono costituire la base dell'istruzione classica, e il loro insegnamento iniziasi nella fanciullezza.

L'istruzione scolastica ufficiale suole spesso opprimere l'alunno in un grado così alto, che esercita i suoi funesti effetti a riguardo del coraggio, della risolutezza, della agilità, della originalità, nonchè della sanità fisica e della stessa produzione intellettuale. Poche ore di ginnastica non rimediano a nulla.

La famiglia deve reagire per impedire questi mali anche di fronte ad un'istruzione buona; e la scuola deve conce-

dere ad essa il tempo necessario per eliminare qualsiasi oppressione delle doti naturali. I còmpiti assegnati per casa debbono riempire solo una piccolissima parte delle ore libere, per dare tempo e modo alla famiglia, sotto la sua responsabilità, di cooperare all'educazione del ragazzo, secondo le sue peculiari disposizioni e i suoi bisogni.

8. — La giovinezza, il cui principio è indicato dall'aspirazione di scegliersi una posizione sociale, sarà anche la fine dell'istruzione, se il giovine sentirà in sè il sapere acquisito come un tesoro morto, che non move i suoi sentimenti, che non lo spinge a continuare la propria istruzione e ad approfondire ed estendere le cognizioni. I giovani, che per natura sono inclinati alla vita intellettuale, non si arrestano, a meno che incontrino sul proprio cammino ostacoli insuperabili o pensati come tali. Ai più occorre presentare con chiarezza l'intima connessione del sapere umano coll'operare, fornire una nozione esatta della lotta, che bisogna sostenere per la vita, moderare le soverchie speranze e a un tempo animare.

Ma nel combattere l'inerzia o la stoltezza, non si ricorra a motivi speciosi, che potrebbero dare al giovane l'illusione di una forza intellettuale, che in realtà non possiede. Se il giovane, sorretto da virtù propria, prosegue senza oscillazioni e tentennamenti per la sua strada, l'educazione è compiuta; al più gli si potranno dare avvertimenti subordinati al fine ch'egli si propone e ai mezzi per raggiungerlo. Ma se gli capita di sentirsi umiliato per errori commessi, si potrà trarne partito per colmare le lacune dell'azione educatrice. Del resto il dovere impone di non nascondergli le norme severe della moralità. Non si può pretendere da lui un'assoluta franchezza. La riservatezza della gioventù è principio naturale della propria indipendenza e conseguenza del desiderio di guidarsi da sè.

Capitolo II.

Delle singole materie d'insegnamento.

Sommario. — 1. Famiglia, chiesa, filosofia e pedagogia innanzi all'istruzione religiosa. Religione e morale. — 2. Difetti dei giovani professori di storia; metodo pedagogico per la storia; semplicità di narrazione. — 3. Storia greca e romana, come parte principale nei primi anni di ginnasio. — 4. La storia medievale e sua difficoltà. La storia moderna e nazionale. — 5. La geografia: metodo analitico. Importanza della geografia come punto di congiunzione di altri studî. — 6. La lingua materna. Differenza fra intendere e parlare; necessità di speciale insegnamento della lingua materna e concentrazione di tutte le materie. Componimenti scritti. — 7. Utilità assai relativa del latino e del greco. Le lingue morte sono un peso, se non si fondano sulla storia antica. — 8. Difetto della tradizione scolastica che move dal latino: l'*Odissea*, l'*Eneide*; Cicerone; Tacito; Cesare. I componimenti latini e greci. Estratti di antichi autori. — 9. Pregiudizio sulla scarsità delle vocazioni alla matematica. Primi esercizî intuitivi. Il valore pedagogico della matematica dipende dal metodo d'insegnarla. — 10. Scienze naturali. Le abilità meccaniche e il lavoro manuale. L'astronomia popolare, fisica e chimica. — 11. Modificazioni dipendenti dalle circostanze esterne. Fine ideale dell'istruzione.

1. — Alla famiglia spetta scegliere la religione positiva; alla teologia determinarne il contenuto; alla psicologia dimostrare che nessuna energia interiore è più potente della fede religiosa; alla pedagogia segnare i limiti del relativo insegnamento. La scuola non deve opporre alcun ostacolo; essa deve osservare una perfetta neutralità, rispettando i diritti della famiglia e della chiesa. Anche la filosofia, come insegnamento, non è nè ortodossa, nè eterodossa; e del pari la fede non può sostituirsi alla speculazione filosofica.

Dio è l'idea suprema, a cui deve guidare l'istruzione (interesse religioso): e se questa poco se ne occupa, avviene perchè la religione è più oggetto del cuore che della volontà. Essa deve formare la base, su cui si edifica tutta la coltura morale del fanciullo. Se questa manca, tutto è

vano. La serietà e l'intensità dell'insegnamento nelle ore dedicate alla religione devono corrispondere all'alta importanza della materia; perciò per l'Herbart la questione del metodo dell'insegnamento religioso, nella pedagogia, non è secondaria, ma principale.

La religione ne' suoi primordi è un sentimento, il quale nasce dalla consapevolezza della propria inferiorità di fronte alle forze naturali e ad un Essere supremo. Ove non esiste questo sentimento d'umiltà, tornerà vano qualsiasi sermone morale o metafisico; ma esso si forma facilmente nel fanciullo, il quale si vegga circondato e assistito da un amore intelligente e vigile, come suole avvenire nella pura società famigliare. In mancanza di questa, possono supplire i convegni religiosi domenicali. L'idea dell'Essere supremo dapprima si move entro il ristretto orizzonte infantile, onde a poco a poco esce, s'allarga, s'innalza, si purifica.

Il punto culminante della istruzione religiosa dello scolaro è dato dalla cresima, cui segue la comunione; quella è confessionale, questa è l'unione universale fraterna di tutti i cristiani. Con questo atto solenne il giovinetto deve vincere ogni sentimento di avversione verso quelli che credono diversamente e ammettere che costoro, in valore morale, non gli stanno al di sotto. Perciò l'istruzione religiosa deve accendere e alimentare l'amore cristiano verso i professanti una fede diversa; dovere civile tanto nobile, quanto difficile. Non lo può compiere chi ignora i varî punti di divergenza tra le principali confessioni e la dottrina cristiana, che sta a base di tutte.

L'istruzione religiosa, disgiunta da quella morale, non solo non raggiunge il suo scopo supremo d'infondere nell'alunno un verace e fecondo amore cristiano; ma può condurre alla ipocrisia. Onde l'Herbart disapprova altamente

coloro che, per dare ai ragazzi una educazione severamente morale, hanno per sistema di stordirli con precetti religiosi e ascetici, sì che col tempo essi stessi diventano inetti a comprendere l'alunno nella sua vera natura. In generale è assai dannoso alla chiarezza e al vigore intellettuale il metodo di moralizzare su tutto e su tutti, oscurando così la retta visione dei rapporti delle cose, che alla morale sono estranee. Per queste ragioni, segnatamente negl'individui per natura disposti al misticismo, è necessario porre a fondamento della moralità la simpatia umana, il sentimento della solidarietà sociale, l'amore del prossimo, inteso nel senso più fecondo di bene, e ad un tempo fortificare la speculazione e il gusto, affinchè la religione non s'impadronisca di questi interessi e v'imprima una falsa direzione; è necessario ciò per impedire che il ragazzo diventi un uomo unilaterale.

Per la pedagogia la religione ha un valore non obbiettivo, ma subbiettivo. Essa è un'amica e una protettrice, che deve essere avvicinata a tempo opportuno, studiata senza troppi dettagli, senza esaurire l'attività dello studioso, senza quel dommatismo pretenzioso, che suscita il dubbio. Dovrà rinviare al di là dei limiti del sapere, ma non oltrepassarli col suo insegnamento.

L'insegnamento religioso si serve del metodo storico, appoggiandosi alla storia sacra, che comprende anche l'antico testamento; ma a un tempo trae profitto dalle prove e dai sussidî, che offre la natura a colui che la sa giustamente interrogare. Nell'istruzione classica certi dialoghi platonici, specialmente il *Critone* e l'*Apologia*, possono essere un mezzo utile di istruzione cristiana. Ma prima di presentare all'alunno le nozioni della mitologia antica, queste debbono essere purificate, mettendo in rilievo il contrasto che esiste fra racconti evidentemente favolosi e grossolani e verità degne e nobili.

Non mancano uomini che, sprezzanti di ogni morale, opinano di giustificare colla preghiera qualsiasi malvagia azione, come i briganti, scrupolosi osservatori delle pratiche religiose. E tracce di queste aberrazioni si possono rilevare in certi fanciulli. Quando si riscontra una precoce sentimentalità, bisogna guardarsi dal renderla più viva col fervore ascetico e col fare che i maschi si mettano ginocchioni, come bambine, con aria da santi, col libro delle preghiere in mano. Alla famiglia incombe il dovere di vigilare gli effetti dell'istruzione religiosa in ogni suo figliuolo, se non vuole avere più tardi delle sorprese. A mo' d'esempio questa: che quando sia svegliata la virilità, il figliuolo getti lontano il libro delle preghiere e abbandoni ogni pratica religiosa. Non è così che molti liberi pensatori si sono rivelati dopo molti anni? La religione non deve mai comprimere le energie naturali.

2. — L'insegnamento religioso, nel sistema dell'Herbart, si connette immediatamente collo storico. Nel quale il difetto più frequente del giovane insegnante è la involontaria prolissità, che nuoce all'interesse pedagogico, e può essere vinta solamente da una profonda preparazione generale e da metodiche esercitazioni.

La pratica, per sè sola, non basta a rendere il docente atto a rappresentarsi tutta la storia in un quadro determinato, e insieme a muoversi agilmente in tutte le direzioni, ad aggruppare i nomi importanti, a cernere dai singoli gruppi i punti cardinali per riunirli in brevi serie, a concepire con chiarezza gli Stati, le costituzioni, gli istituti, gli usi religiosi, i gradi di civiltà e a fissare i relativi concetti nelle menti degli alunni. Occorre studio attento e metodico, affinchè il pensiero del narratore scorra facile e netto in tutti i sensi e insieme si fermi a tempo e luogo debito per impedire che le idee si accaval-

lino, comprimendosi a vicenda, e rendendo impossibile l'alternarsi della *penetrazione* e del *raccoglimento* nella mente dello scolaro e, conseguentemente, il formarsi delle serie rappresentative.

E come chi percorre una regione a scopo di studio non prosegue sempre per la stessa via, ma, di quando in quando, se ne diparte a destra o a sinistra, o torna sui suoi passi, senza mai perdere di vista il cammino tracciatosi; così il professore di storia deve sapere dove incominciare e dove finire la lezione, quali fatti accessori mettere in rilievo, qua intercalando descrizioni, là presentando dei quadri coloriti, e, mentre commove e sveglia nell'uditore un interesse vario e moltilaterale, deve dominare il corso delle sue idee, e seguire innanzi e indietro la successione degli avvenimenti principali.

I principianti non afferrano il valore delle considerazioni generali; onde sono più atti a intendere la storia antica, che ha motivi più semplici di quelli della politica moderna, i cui storici usano un linguaggio astratto, e quindi accessibile solo agli alunni delle classi superiori del corso classico. Nelle inferiori il linguaggio storico dev'essere assolutamente semplice; perciò i soli modelli sono gli antichi classici.

Il professore s'astenga da considerazioni personali. Nessun mezzo sensibile, che giovi a dare chiarezza e contorni precisi ai fatti storici, si dovrà tralasciare. I monumenti, le rovine, le antichità di ogni specie, che si trovino nei dintorni della scuola, dovranno essere visitati dalla scolaresca colla guida dell'insegnante. E in mancanza di essi, si faccia uso delle riproduzioni. Le carte geografiche antiche, le piante delle città, che ebbero la parte principale negli avvenimenti, debbono essere sempre sotto gli occhi degli scolari insieme con tavole rappresentanti la vita storica sincronamente e successivamente.

3. — La Grecia e Roma sono il centro dell'insegnamento storico nei primi anni di ginnasio. E giacchè la storia è inseparabile dalle credenze popolari, la mitologia omerica sarà il primo argomento; ma il professore s'astenga dall'entrare nei dettagli della teogonia, non si fermi su favole sconvenienti, non faccia mandare a memoria la mitologia, che s'addice solo alla giovinezza. Insegni la storia antica cogli autori antichi, traducendo, leggendo, mandando a memoria; mettendo in bocca ai savi dell'antichità le loro idee, finchè ciò sia fattibile senza fare della retorica. Erodoto, poi Ariano e Livio, sono gli storici più adatti al fine della scuola.

La storia persiana si esponga, su per giù, come si legge in Erodoto; l'assira e l'egiziana ci si aggiungano in forma di episodi; ma il campo del quadro sia sempre l'Ellade. La storia romana, nei primi anni, non deve essere spogliata della sua veste mitica.

La narrazione dev'essere di tempo in tempo interrotta, per fissare nella mente i fatti più salienti, associandovi quelli che con essi hanno connessione. Attorno ad una sola data si possono, per brevità, raggruppare più fatti, mantenendo però alla dovuta distanza le date relative a una stessa nazione. Poche nozioni geografiche, ma esatte.

Questi riassunti cronologici hanno il vantaggio di far intendere all'alunno che molti altri avvenimenti, oltre quelli menzionati dall'insegnante, sono seguiti nel giro di tempo, di cui è parola, evitando il formarsi di concetti falsi, che sorgono facilmente, quando l'insegnamento storico è impartito in forma compendiaria.

4. — La storia dei tempi di mezzo è tra le più difficili, sia perchè i fatti, che ne costituiscono il contenuto, mancano di connessione; sia perchè non può essere lumeggiata collo studio delle lingue, nè col confronto delle condizioni

dell'epoca moderna. Però più abbondanti sono le ruine rimaste, e l'educatore deve trarne il maggior profitto possibile. In questa, più che in ogni altra epoca, la chiarezza dell'esposizione avrà per base il tempo e lo spazio, le due finestre della storia, che dànno luce, ma non colore. Il professore non risparmi cure, usando anche di mezzi sensibili, come di riproduzioni del castello medioevale, per spiegare con esattezza i concetti fondamentali, i cardini veri della civiltà del tempo: islamismo, papato, impero, feudalità. La maggior parte dei fatti anteriori a Carlomagno può essere un utile complemento al quadro delle migrazioni dei popoli. Anche le Crociate meritano molta attenzione. La storia tedesca può fornire il miglior filo conduttore in mezzo alla congerie degli avvenimenti, che riempiono questa lunga e oscura fase della civiltà umana.

La storia moderna è più facile, anche per questo che per la sua brevità si può abbracciare più facilmente con un colpo d'occhio. Inoltre essa si divide in tre periodi assai distinti, cioè: fino alla pace di Westfalia; da questa alla rivoluzione francese; dalla rivoluzione ai nostri giorni; ma deve risalire all'indagine dei rapporti etnografici dei popoli che vi figurano.

L'istruzione storica non si può dire compiuta, finchè non siasi svegliato nell'animo degli alunni il desiderio di ragionare sui fatti. Il che è assai più facile, per la storia moderna, la quale ha una connessione diretta colla vita presente, che non per la medievale e per l'antica.

Se la storia non riesce ad essere la maestra dell'umanità, la colpa è di coloro che la insegnano alla gioventù.

Nelle scuole civiche, che hanno un fine a sè, e nei ginnasi, il coronamento dell'istruzione storica dovrebbe essere un compendio generale delle invenzioni, delle arti e delle scienze, senza preferenza per questa o quella specie.

La storia nazionale, che si propone uno scopo patriot-

tico, non è facilmente comprensibile per i rapporti ch'essa ha con avvenimenti maggiori; perciò la scelta della materia sia assai accurata, chè i sentimenti dei ragazzi sono diversi dai nostri.

Infine la storia ha continuo bisogno della poesia, che le dà luce, moto e vita. Ma ciascuna età si presenta bene colla veste poetica che le è propria. E quando manchi questa possibilità, si scelgano brani poetici che vi si riferiscano per il soggetto e tali da dare rilievo, almeno nelle linee generali, alle grandi differenze nelle più libere e spontanee manifestazioni dello spirito umano.

5. — Storia e geografia sono discipline strettamente connesse. Non si può fare la descrizione d'una regione senza sentire il bisogno di chiedere: quale aspetto avesse nei tempi passati, quali città, quali villaggi la popolassero. Non si può esporre il passato di una regione senza descriverne l'aspetto esteriore, il teatro dei fatti.

La geografia, intesa come semplice descrizione dello stato attuale della superficie terrestre, si può svolgere con due sistemi: analitico o sintetico, secondochè si move dal luogo di nostra abitazione, o dal globo terrestre.

Chi adotta il secondo metodo, dovrebbe almeno avere l'avvertenza di agevolare all'alunno la concezione del nostro globo col fargli osservare a mezzo di un telescopio il globo lunare. Del resto è pedagogicamente assurdo il voler dare all'alunno l'idea vaga di un'immensa sfera, invece di ricorrere all'intuizione immediata. Ed è pure uno sbaglio l'incominciare da un'estremità del continente, p. es. dal Portogallo e dalla Spagna, per chi abiti al centro dell'Europa. Il luogo, dove insegnante e scolaro si trovano, è il punto, donde bisogna partire per orientarsi in tutte le direzioni. *Non si deve mai tralasciare l'intuizione sensibile*, quando essa offre da sè i punti di congiunzione.

La geografia associa e coordina varie specie di cognizioni: matematiche, astronomiche, fisiche, naturali, economiche e politiche. E l'abilità dell'insegnante sta appunto nel combinare sapientemente questi varî elementi, sì che l'alunno impari a determinare la posizione rispettiva dei luoghi più importanti, intorno a cui si rannodano gli altri. Ogni carta messa innanzi alla scolaresca deve rappresentare una regione. Si designino dapprima tre o quattro nomi di fiumi e un paio di nomi di montagne. Questi basteranno a determinare la posizione dei punti importanti, sia tra loro, sia in rapporto ai confini regionali.

Tali punti devono essere prima ben distinti e poi collegati tra loro. Al che servirà il disegnare sulla tavola nera. Quando lo scolaro abbia chiara in mente l'ossatura generale del paese coi corsi principali d'acqua e le montagne, si deve descriverne la superficie, come si presenta al viaggiatore, non dimenticando i fiumi e i monti secondari. Ma i nomi nuovi debbono essere immediatamente ripetuti, e più volte, dagli alunni. L'insegnamento geografico diventa sterile e noioso, se il professore non si assicura ad ogni passo che i nomi stranieri da lui pronunziati sono ritenuti dalla scolaresca.

Dalla descrizione del suolo e del modo con cui è goduto e sfruttato dall'uomo, dalle curiosità naturali, si passa a quelle artificiali, facendo passare in rassegna le città col numero degli abitanti, colle guise e il *quantum* della loro produzione industriale e commerciale, colle istituzioni politiche e civili. Però l'attività intellettuale dell'alunno non deve mai rimanere inerte; nè la mente ingombrata di notizie, di cui non possa cogliere l'intimo significato. Gli si faccia percorrere la carta geografica in tutti i sensi, pronunciare nettamente e con ordine variato tutti i nomi stranieri; ma da ciascun allievo si pretenda solamente ciò che può dare.

L'Herbart deplorò vivamente la negligenza dello studio geografico imputabile agli scolari, ma spesso anche ai maestri. Nulla di più insipiente di cotale trascuratezza. Per molti alunni la geografia è il primo insegnamento, con cui si può ingenerare nel ragazzo la coscienza di saper apprendere come il maestro vuole. Per tutti poi essa serve a congiungere e a tenere insieme uniti gli altri studî. Senza di essa tutto è oscillante: agli avvenimenti storici manca il teatro di svolgimento; ai prodotti del suolo, i luoghi d'origine; all'astronomia popolare, che preserva da tante superstizioni, la base naturale; alla immaginazione geometrica uno degli stimoli più fecondi. Se le varie parti dello scibile restano così spezzate, è messa in forse tutta l'efficacia *formativa* dell'istruzione. Così l'Herbart nel 1835.

6. — Ciò che egli scrisse intorno alla lingua tedesca, può, per molte ragioni, valere anche per le altre lingue viventi in rapporto alle rispettive nazioni. Chè certe leggi per l'apprendimento della lingua materna sono vere per tutti i popoli. Chiunque ha insegnanto una lingua, avrà notato questo: che altro è *comprendere*, altro è *parlare*. La difficoltà, che si riscontra in ogni alunno che si presenta alla scuola, è più o meno grande secondo l'individualità e l'ambiente, in cui ciascuno ha vissuto.

Il bambino ascolta, s'appropria, imita la lingua materna più o meno bene. L'uso di essa si perfeziona solo cogli anni e coll'aiuto di persone colte. Ma il maggiore o minore perfezionamento dipende in grande parte dalle attitudini individuali, e propriamente dalla maggiore o minore quantità e qualità di pensieri, che si sente il bisogno di esprimere; e tale bisogno naturalmente è uno stimolo possente, specie nella giovinezza, a migliorare la propria lingua, oltrepassando il limite della semplice imitazione.

Nulla meno è necessario un insegnamento speciale per la lingua materna; ed è errore il credere ch'essa si possa via via apprendere insieme colle altre materie e coll'opera esclusiva degl'insegnanti delle altre materie. Certo tutti i professori col far progredire la coltura degli alunni, di necessità contribuiscono a rendere più varia, efficace e ricca anche la lingua, che della coltura è la forma; certo la lingua materna deve essere cura costante e comune di tutti gl'insegnanti. Ma che ciò non basti, risulta manifesto anche dall'osservazione che la parola colta del professore, per molto tempo, è compresa imperfettamente dallo scolaro nuovo ad essa.

La lingua inoltre è letta e scritta; e come tale è oggetto di studio continuo di analisi e di sintesi, mezzi assai praticati per condurre l'alunno alla piena padronanza di essa, senza di che non havvi vera istruzione. Ma gli scolari presentano nell'apprendimento della lingua materna differenze individuali molto più notevoli che in altri campi; onde l'opportunità di associare all'insegnamento di essa altre materie, quando si ha a che fare con un numero grande di allievi. Si ha così modo di soddisfare nella medesima lezione a esigenze di vario genere.

Altra occasione di varietà possono offrire gli esercizî del leggere ad alta voce e del ripetere liberamente dei racconti. Negli ultimi anni della fanciullezza e nella giovinezza, oltre brani scelti di poesia e prosa, si faranno eseguire dei lavori scritti, pedagogicamente tanto più efficaci, quanto più puri e più appropriati al grado di coltura della scolaresca saranno i modelli, e quanta maggiore libertà si concederà ad ogni scolaro di svolgere le proprie attitudini e seguire il proprio gusto.

I temi scritti più scabrosi sono quelli di genere epistolare, nel quale ognuno può scrivere bene solamente a suo

modo e come la natura individuale lo porta. Ogni influenza estranea riesce imbarazzante. Quando si hanno abbondanza e precisione di idee, lo stesso argomento può essere trattato in più modi e da più alunni e offrire un interesse generale anche nella correzione.

Si fondano su questi concetti le regole seguite generalmente nelle scuole secondarie di Germania per l'insegnamento della lingua patria. Il tema non è mai una sentenza nuda nuda; la massa delle cognizioni e delle considerazioni, che formano, a così dire, le pietre onde l'edificio intero va costruito, è accuratamente preparata in iscuola con metodo socratico e coll'intervento di tutti i discepoli; le discipline storiche e scientifiche, le letture di latino e greco porgono un largo aiuto. Nella lingua patria si concentrano tutti gl'insegnamenti. E questa, a mio avviso, è una delle ragioni, per le quali la Germania con un numero d'ore di tedesco molto inferiore a quelle da noi assegnate all'italiano, ottiene nelle sue scuole secondarie risultati, che trovano la generale soddisfazione (1).

7. — Il pensiero dell'Herbart intorno al valore educativo della lingua greca e latina dev'essere noto a chi ci ha seguìto fin qui con qualche attenzione.

Ma, trattandosi di quistione sempre all'ordine del giorno, è prezzo dell'opera riferire con esattezza quanto in proposito ed *ex professo* egli ne scrisse nel *disegno di lezioni*, che sono il suo testamento pedagogico.

La lingua materna, col confronto delle forme grammaticali della latina e greca, può guadagnare assai di chiarezza; e l'esperimento si può fare anche con un fanciullo di otto anni, che pure non sia destinato a ricevere una

---

(1) V. Credaro, *Le scuole classiche italiane giudicate da un professore tedesco* in *Riv. it. di filos.*, fasc. maggio-giugno, 1888.

istruzione classica. A quest'età s'imparano agevolmente alcune flessioni latine con relative versioni di brevi proposizioni in latino e dal latino. Ma quando le difficoltà siano cresciute, l'esperimento va abbandonato. Da un decennio all'altro l'utilità dello studio delle lingue antiche può cambiare, come si viene modificando il rapporto fra esse lingue, le scienze e i bisogni del tempo. *La fatica, che richiedono le lingue antiche, è rimunerativa solamente quando si trovano riuniti insieme ingegno e serietà di propositi con coltura classica compiuta.*

Un pregiudizio, già diffuso al tempo dell'Herbart, è che convenga differire lo studio delle lingue antiche per sminuirne la difficoltà e accrescere nei ragazzi l'attitudine ad apprenderle. La verità è precisamente il contrario: più si indugia, e più tende lo spirito giovanile a chiudere la sfera delle proprie idee. L'apprendimento di una lingua è sempre in grande parte affare di memoria. Le cognizioni di memoria vanno imparate per tempo, principalmente quando l'utilità di esse dipende dalla facilità del maneggio della lingua. Bisogna incominciare presto, onde poter progredire lentamente e senza sforzi, condannati dalla pedagogia. Se le altre occupazioni sono ordinate con criterio pedagogico, *quattro* ore settimanali di latino non sono gravose al ragazzo sano e svegliato. Cominciare dalle lingue moderne significa mettere il carro innanzi ai buoi. Nulla meno è utile insegnargli i nomi francesi e inglesi (si parla di un fanciullo tedesco) delle cose che occorrono nella vita giornaliera allo scopo di formare la retta pronunzia; ma le singole parole non costituiscono un insegnamento di lingua.

Un insegnamento delle lingue antiche, condotto secondo lo spirito e gl'intendimenti della pedagogia herbartiana, deve avere per suo fulcro la storia antica.

8. — Se, come malamente porta la tradizione, s'inizia lo studio dell'antichità col latino, possono servire Eutropio e Cornelio Nipote dopo i primi esercizî preparatorî, a patto che il professore s'industrii di descrivere a viva voce il mondo antico per rimediare, fin dove sia possibile, alla aridità dei due menzionati autori. Ma questa è solo una concessione che il nostro pedagogista fa alla tradizione scolastica. Come è noto, l'autore atto più di ogni altro a introdurre il fanciullo nello spirito dell'antichità e che inoltre contiene più punti di congiunzione per un'istruzione progressiva, è Omero. Nessun libro più dell'*Odissea* è acconcio a svegliare, fecondare e fissare nel ragazzo l'amore per la storia dell'Ellade e tutte le specie d'interesse, che l'istruzione deve ravvivare, e a preparare la formazione del gusto, che è la base per lo studio delle lingue. Questo è un caposaldo della dottrina herbartiana.

L'esperienza ha dimostrato che l'*Odissea*, per efficacia pedagogica, supera tutte le altre opere dell'antichità per chi abbia attitudine allo studio delle lingue e vi si applichi con serietà. L'Herbart confida che verrà giorno, in cui i filologi si persuaderanno a iniziare l'insegnamento classico con questa opera, abbandonando la tradizione convenzionale del latino, se essi vogliono evitare che coll'estendersi della storia e delle scienze naturali, coll'incalzare degli interessi materiali, il greco nelle scuole sia ridotto alla condizione dell'ebraico.

E come si dovrebbe procedere per spiegare l'*Odissea* a fanciulli di dieci anni?

Ogni giorno bisogna dedicare un'ora di lezione alla *Odissea*, oltre il lavoro grammaticale e lessicale. Le nozioni elementari di grammatica, le declinazioni e le coniugazioni vogliono essere apprese con singolare cura. Del testo greco pochi versi all'ora bastano da principio. Nei primi mesi non si deve esigere che si imparino a memoria i

vocaboli; ma in appresso questo esercizio dovrà essere eseguito seriamente. Si acquista un tesoro linguistico; e alle forme grammaticali si dà un contenuto determinato.

Al tatto pedagogico del maestro spetta il giudicare quando sia d'uopo affrettarsi, quando sostare per vincere immediatamente quell'abito alla negligenza, che tende a formarsi, quando l'alunno sia trattenuto su cose divenute per lui facili.

Con una buona scolaresca si può leggere tutta l'*Odissea*, perchè verso la fine l'interpretazione riesce agevole; ma non bisogna impiegare più di due anni, per non stancare le menti fanciullesche o trascurare gli altri studî. I primi quattro canti si possono spiegare nella classe, che raccoglie alunni da dieci ad undici anni; e si può incominciare il quinto nella successiva. Ciò che manca a completare il numero dei canti nel testo, si può sostituire colla traduzione.

Gli scolari migliori, in seguito, leggeranno qualche canto da sè, dandone conto nella scuola. Non è opportuno entrare in dettagliate spiegazioni delle particolarità della lingua omerica. Se qualcuno teme d'incontrare gravi ostacoli, rifletta che nessuna via, la quale conduca a una nobile meta, ne è libera.

Gli scrittori antichi, sui quali, secondo il piano herbartiano, s'incardina l'insegnamento del greco e del latino, sono due poeti, due storici, due filosofi: Omero e Virgilio, Erodoto e Cesare, Platone e Cicerone. Altri, come Senofonte, Livio, Sofocle, Euripide, Orazio, il quale ultimo deve venire dopo i poeti Greci, si aggiungono o intercalano secondo i bisogni e le circostanze particolari. Nè si pretende di avere menzionati tutti quelli che possono, in date condizioni, essere consigliati. Per l'alunno che abbia letto Omero, è assai agevolata l'intelligenza di Erodoto e Virgilio. E a Omero, nell'*Iliade*, deve esso tornare nella

adolescenza, quando anche la storia antica non gli sarà più impartita in forma episodica, ma pragmatica.

Del resto i poeti sono pei fanciulli più facili a tradursi dei prosatori, poichè non si ha da combattere in una volta colla difficoltà delle flessioni e con quelle della costruzione sintattica del periodo. L'*Eneide*, benchè sia più difficile a leggersi dell'*Odissea*, almeno per chi di questa ha acquistato una certa pratica, è un tesoro di lingua.

Il *De bello gallico* di Cesare merita attento studio, poichè il suo stile è appropriato al giovinetto più di quello di altri autori assai in uso. Ad esso deve seguire, come studio principale, la sintassi latina con esempî scelti, brevi, da fissarsi bene in mente. Di Platone sono eccellenti alcuni libri della *Repubblica*, specie il primo, il secondo, il quarto, l'ottavo. Di Cicerone si dichiarino prima le qualità oratorie, poi le filosofiche, nei rispettivi scritti. Il professore deve leggerlo spesso ad alta voce o meglio recitarlo, non bastando il tono monotono della lettura ordinaria dello scolaro. Tacito è gradito per la sua singolare concisione anche allo scolaro intelligente. Il contrario di Cicerone.

Per scrivere latinamente occorre maturità di pensiero; e finchè all'istruzione classica non si darà un indirizzo aristocratico, ammettendovi solo i fanciulli eletti, i componimenti latini o greci, fatti a casa, saranno qualche cosa d'incompiuto. È preferibile fare esercitare gli alunni in iscuola sotto la vigilanza del professore e dopo una preparazione in comune. Il lavoro comune riesce dilettevole e si adatta a tutte le teste. Invece le correzioni dei còmpiti domestici recano scarso frutto. Ai consueti esercizî conviene sostituire degli estratti di passi d'autori già interpretati, prima col libro sott'occhio, poscia a memoria. Estrarre non è e non deve essere imitare. Per imitare Cicerone ci

vuole il talento di Cicerone. Anche Cesare non è così trasparente che se ne possa imitare lo stile. Ma molto dell'autore del *De bello gallico* si deve studiare a memoria; prima brevi proposizioni, poi periodi e in ultimo intieri capitoli.

9. — È un pregiudizio assai diffuso che le vocazioni alla matematica siano più rare che alle altre materie: pregiudizio formatosi, perchè questo studio si suole iniziare troppo tardi o è trascurato o condotto dai rispettivi insegnanti senza riguardo alle leggi pedagogiche. I matematici, assai raramente disposti a occuparsi di fanciulli, pel calcolo trascurano gli elementi delle combinazioni e della geometria, e dalle difficoltà incontrate, dipendenti dalla lingua o dalla errata concezione dell'insegnante o dalla mescolanza di esigenze di diversa natura, senz'altro arguiscono che la fantasia matematica non è ancora svegliata.

Al qual giudizio non verrebbero tanto facilmente, se avessero cura di fissare l'attenzione del ragazzo anzitutto sulle quantità e sulle variazioni che esse presentano, facendogli contare, misurare, pesare, stimare le grandezze, almeno in via di approssimazione o per confronti, osservare tutte le permutazioni, variazioni e combinazioni possibili, nonchè i rapporti di superficie e volume.

Queste esercitazioni preliminari, che si fondano sopra la percezione diretta delle cose reali, creano nella mente del fanciullo gli elementi primi del calcolo matematico. Se esse sono trascurate, tutto l'insegnamento sarà faticoso e infruttuoso. Pel fanciullo è oscuro il dire, a mo' d'esempio, due terzi moltiplicato per quattro quinti, invece che: moltiplichiamo per due e per quattro e dividiamo per tre e per cinque; come oscuri sono i termini radice quadrata, radici delle equazioni, e altri siffatti, che si potrebbero

sostituire con altri non oscuri, finchè non siansi formati chiari e distinti i corrispondenti concetti scientifici.

La misurazione empirica delle linee, angoli e settori, a cui possono preparare parecchi giuochi fanciulleschi di architettonica, è un avviamento alle esercitazioni intuitive di geometria piana e sferica. Le quali debbono essere ordinate in modo che alla planimetria segua la trigonometria, a cui l'alunno sarà preparato collo studio dell'aritmetica fino alle equazioni di secondo grado da accompagnare con quello della geometria piana. Con questi esercizî elementari, ben combinati tra loro, eseguiti sempre coll'aiuto di oggetti, per lo più di legno, si educheranno i sensi all'osservazione delle cose, si sveglierà l'immaginazione geometrica e insieme la riflessione aritmetica. La matematica non sarà più uno scoglio insuperabile per la maggioranza dei ragazzi, i quali apprenderanno a interessarsi per le pure forme delle cose.

Occorre avvertire che questi esercizî intuitivi sono l'introduzione didattica delle varie branche della matematica, ma non sono la matematica stessa?

L'insegnamento matematico, che non penetra nella sfera intellettuale dell'alunno e non vi suscita un lavoro personale e indipendente, non ha valore pedagogico. L'alunno deve lavorare molto per proprio conto, sperimentare quanto sa e può. Però i còmpiti scritti non debbono essere superiori alle sue forze. Parecchi si sentono, per tempo, attratti alla matematica pura, tanto più se geometria e calcolo aritmetico sono coordinati. La matematica applicata è ancora più efficace, quando con altri mezzi siasi già svegliato nell'alunno l'interesse per l'oggetto dell'applicazione.

Le esercitazioni matematiche, per quanto necessarie a dare all'alunno una perfetta padronanza della teoria, non debbono trattenerlo più a lungo del necessario in una data

sfera di cognizioni. La mente poltrirebbe e il lavoro non avrebbe più scopo. La soluzione di molti problemi ravviva nel ragazzo il sentimento della propria abilità crescente, e talvolta egli avrà occasione di compiacersi di alcune piccole scoperte, senza avere un'idea della grandezza del sapere. Molti problemi possono essere paragonati a scherzi di spirito; a tempo debito fanno bene, ma non debbono mai occupare il tempo destinato al lavoro proficuo.

10. — Sonvi cognizioni naturali utili alla matematica. I fanciulli assai per tempo hanno agio di occuparsi di zoologia con libri illustrati, e di botanica, analizzando le piante raccolte. Più tardi osserveranno i caratteri esterni dei minerali. Queste prime osservazioni si collegheranno con quelle della natura esteriore, delle variazioni di stagioni, e della società umana. Onde l'astronomia popolare da una parte e la tecnologia dall'altra. Questa va studiata dal punto di vista degl'interessi materiali e delle concezioni della natura e dei fini umani. Ogni ragazzo deve imparare il maneggio degl'istrumenti da falegname, nonchè del regolo e del compasso. *Le abilità meccaniche sono spesso più utili della ginnastica.* Quelle giovano allo spirito, questa al corpo. Nelle scuole civiche il lavoro manuale non deve essere trascurato, senzachè per questo si trasformino in iscuole industriali o tecniche. *Ogni uomo deve apprendere l'uso delle sue mani.* La mano ha il suo posto d'onore accanto alla lingua per elevare l'uomo al disopra dell'animale.

L'astronomia popolare dà la prova, se nel fanciullo siasi svegliata convenientemente la immaginazione matematica.

I primi elementi della statica e meccanica servono d'introduzione alla fisica, che non va disgiunta dalle parti più facili della chimica.

All'intelligenza della fisica si deve da lunga mano preparare la scolaresca con acconcie osservazioni di oggetti eccitanti l'attenzione, come orologi, molini, coi fenomeni più comuni di pressione atmosferica, con giuochi elettrici e magnetici, ecc. Nelle scuole popolari bisogna insegnare almeno quel tanto delle macchine, che valga a spingere l'alunno a continuare più tardi la sua istruzione. Così per la fisiologia.

Certi punti fondamentali di ogni nuovo oggetto si debbono imparare a memoria. Gli alunni debbono esercitarsi a descrivere con esattezza. Ogni frettolosità nell'osservare dev'essere tosto corretta. Talvolta può essere utile prima descrivere, poi presentare la copia o l'oggetto stesso.

11. — La didattica delle singole materie va soggetta a opportune modificazioni dettate dalle circostanze esteriori, dall'individualità dell'insegnante e degli alunni, dai fini diversi che l'istruzione può proporsi, secondochè essa soddisfa specialmente le esigenze dello Stato o quelle della famiglia, come si dirà fra poco.

L'individualità dell'alunno deve essere osservata diligentemente. Diverse sono le attitudini e diversi sono gli interessi. Molte attitudini si possono acquistare collo sforzo; ma se manca l'interesse corrispondente, è vano sperare una educazione interiore. L'attitudine che non sia ravvivata dall'interesse, il quale non fu svegliato, nè poteva esserlo, conduce a un'opera senza spirito, spesso nocevole alle qualità psichiche. L'istruzione, allora, ha fatto bancarotta.

Quanto più l'istruzione è perfetta, tanto più facilmente si possono confrontare le qualità buone e difettose degli scolari. Il che è importante, sia pei progredimenti dell'istruzione stessa, sia per l'offerta possibilità di penetrare nell'anima degli educandi per correggerne i difetti.

L'istruzione non deve mai ridursi entro i confini della vita pratica individuale e servire puramente ai bisogni materiali e spirituali di questa, sibbene spaziare nel vasto orizzonte dell'universo e dell'umanità; in caso diverso si corre pericolo di far nascere e radicare nello scolaro un concetto esagerato della sua funzione nel mondo. E poichè è più agevole allargare l'orizzonte intellettuale nel presente che nel passato, nelle scuole inferiori e popolari si darà grande estensione alla geografia; nelle scuole che preparano all'istruzione superiore, alla storia.

Capitolo III.

Dei difetti degli alunni.

Sommario. — 1. Fondamento e divisione dei difetti. — 2. Rilievo dei tratti individuali caratteristici. — 3. Menti oscure e anguste; refrattarie alla istruzione e pronte all'apprendere e al dimenticare; nature entusiaste. — 4. Trattamento dei falli occasionali; errori di origine sociale e limiti dell'azione educativa. — 5. Lo sregolato volere del fanciullo, la ignavia e la rozzezza; i giudizî estetici; le passioni e le massime. — 6. Varie forme dell'efficacia educativa. — 7. Pericolo di fomentare la dissimulazione; valutazione morale e sociale della veracità.

1. — I difetti sono inerenti all'individualità, e perciò nativi; oppure si manifestano nel corso degli anni.

Su alcuni di questi ultimi influisce ancora, in grado maggiore o minore, l'indole originaria. I difetti dipendenti dall'individualità, col tempo, talvolta, diventano più gravi; tale altra, più leggeri. Il che dipende dall'assetto, che nell'animo dell'educando, sotto l'azione di varî elementi interiori ed esteriori, originari ed acquisiti, vanno assumendo via via le serie rappresentative, formandosi e trasformandosi in idee, giudizî, opinioni, principî, dubbi, speranze, ecc. Su questo mondo interiore, parte fisso, parte mobile, la costituzione fisica esercita un'azione deprimente colla resistenza fisiologica, eccitante col mezzo degli affetti, assai più complessi di quanto comunemente sembri.

2. — È un fatto, spesso osservato, che individui, divenuti adulti, si riconoscono a certi tratti caratteristici, che possedevano sin da fanciulli e che non hanno modificato nè col tempo, nè per eventi, perchè costituiscono il loro modo individuale e naturale di ricevere ed elaborare le impressioni esterne. A questa permanenza di tratti deve porre mente l'educatore per intendere rettamente il suo alunno.

Alcuni sono sempre presenti a se stessi, ordinati ed equilibrati così nel pensare, come nell'agire. Altri vivono nel passato o nel futuro con reminiscenze o speranze o timori o fantasie; il presente li annoia ed essi non se ne curano. Altri osservano il presente, ma allo scopo d'indagarne gli aspetti reconditi o per trarne materia di scherzo. Il quale può essere solo passatempo superficiale, ma può anche nascondere un intendimento serio. Tale, per citare quella di un grande italiano, fu la giovinezza del Giusti. La tendenza allo scherzo del temperamento sanguigno, passa; ma l'abituale cattivo umore dà da temere.

L'amore proprio e il concetto che uno abbia della propria forza o debolezza fisica o psichica, ha una grandissima influenza su tutta la vita. L'ardore pel giuoco è proprio delle nature poco serie, assai sensibili e indisciplinate. L'abilità al giuoco indica attitudine a penetrare nei disegni dell'avversario. L'amore del giuoco, anche se qualche volta fa trascurare il lavoro, è difetto meno grave della pigrizia o dell'indolente curiosità o della cupa serietà; ma quando è accompagnato da dissipazione o da brama di lucro o da dissimulazione o è esercitato in mala compagnia, l'educatore deve intervenire energicamente.

I difetti, che nascono da debolezza fisica o intellettuale, si correggono con un metodo di vita fortificante e in generale con buon risultato; gli atti di precipitazione, con consigli e moniti.

L'irrequietudine persistente, senza una causa esterna e con salute normale, ove i pensieri fondamentali conservino la connessione, non è pericolosa; ma ove manchi questa e si tratti di fanciullo assai eccitabile e distratto, bisogna temere la follia. La esatta regolarità delle occupazioni, pur dando la preferenza a quelle gradite a lui, è la cura migliore.

La sensualità e l'irascibilità, che tendono a crescere cogli anni, si vincono colla vigilanza, col biasimo e coll'educazione morale. Se sono emozioni passeggere, si debbono trattare con indulgenza.

3. — Sonvi altri difetti, che oppongono serî ostacoli al progresso dell'istruzione.

Alcune menti sono così oscure che non riescono a scovrire punti di congiunzione fra le loro vecchie idee e le nuove che si presentano. Alle domande non rispondono o rispondono falsamente. Stretti dalla necessità e trattati con pazienza e severità, cogli anni imparano a muoversi in una stretta sfera di pensieri. Altri, spiriti angusti, riescono a riprodurre le idee solo in misura assai limitata e, con grande fatica, imparano meccanicamente; tuttavia vogliono giudicare e giudicano erroneamente. Dallo scoraggiamento passano alla caparbietà.

Una terza specie di difetti è offerta da quegli scolari, che, benchè dotati d'intelligenza, si rivelano refrattarî a qualsiasi istruzione; la loro mente è uno stampo che non riceve alcuna nuova forma, perchè le masse rappresentative dominanti, chiusesi in sè, respingono qualsiasi nuova idea con una rigidità propria dell'età adulta. Questo è difetto, nè si può dargli lo specioso nome di fermezza ed energia. Non appena a sei anni si avverta una tale tendenza, devesi stimolare lo spirito in tutti i sensi, anticipare l'istruzione, combinarla con occupazioni gradite ed agevoli. Se tale difetto mette radici, non si svelle più.

Vi sono poi di quelli che hanno il difetto contrario. Aperti a ogni influsso esterno, come imparano, così dimenticano rapidamente, perchè nessuna serie d'idee riesce a fissare e a dominare le altre, neppure durante l'età dell'adolescenza. Diventano uomini pieni di buone intenzioni, ma privi di risolutezza di volere e di forza operativa.

Questo difetto può essere, non divelto, ma attenuato da un'opera educativa costante, autorevole, disciplinatrice. E sovratutto non si scorga nella vivacità superficiale del ragazzo un indice di futuro straordinario ingegno. Il quale si manifesta solo tra sforzi costanti in circostanze meno favorevoli; e finchè gli sforzi non si sono chiaramente manifestati, non si può pensare ad appoggiarli.

Le nature troppo focose e facili all'entusiasmo si guariscono facilmente con un'istruzione profonda e moltilaterale, che stabilisce salda coesione tra le varie idee.

Più facilmente si rimovono i difetti provenienti da errata o da mancata educazione, istruzione e disciplina, purchè curati a tempo. E la guarigione si può dichiarare riuscita, se si vedranno rivivere nello scolaro, in seguito al nuovo trattamento, quegli interessi spirituali, che caratterizzano l'età dai sei ai sette anni.

4. — I falli occasionali, commessi senza premeditazione o senza decisa e chiara volontà, bisognano di molta pazienza, anche per non perdere la confidenza dell'alunno. Però la prima menzogna commessa con cattiva intenzione, il primo furto e simili atti nocivi alla salute dello spirito o del corpo, si debbono reprimere in guisa che l'alunno senta la gravità dell'errore e ne concepisca spavento.

Senza collera, ma con affettuosa energia, vanno pure repressi i primi tentativi contro l'autorità. Il rispetto all'ordine e l'attività regolata sono i migliori mezzi preventivi di qualsiasi male. Non raramente i difetti dello scolaro sono una conseguenza delle massime acquisite nell'ambiente sociale. Allora non c'è altro a fare che togliere la causa e innalzarlo a un'opinione migliore delle cose umane. Gli scolari meno giovani nascondono accortamente le loro cattive abitudini, delle quali si potranno correggere

con maggiore successo quelle che non sono tollerate nella classe sociale, in cui il giovane intende entrare.

La società dovrà essere a lui mostrata sotto l'aspetto migliore; ma sarà impossibile nascondergli anche la parte meno nobile, dove egli cercherà un campo libero per i difetti della sua individualità. Le condizioni domestiche, sociali, politiche, etniche, le circostanze esteriori, concorrono coll'individualità a porre dei limiti all'azione dell'istruzione, a trarre il giovane per la via comune, che non è precisamente quella voluta dall'educatore. La forza d'attrazione della società in pochi casi è vinta dall'opera insegnativa, la quale ben difficilmente riesce a svegliare e concentrare nello spirito del giovane tanti e tali sentimenti da opporre una resistenza vittoriosa alle impressioni esterne.

5. — In perfetta armonia colla teorica della formazione del carattere sono le acute considerazioni, che l'Herbart espone nella pedagogia speciale intorno alle radici dell'immoralità.

Dove non è ordine fisso di occupazioni, nasce un amore sfrenato di libertà, di possesso su cose, di superiorità su uomini. Onde il pullulare di molte passioni. La pigrizia e la rozzezza non solo debbono essere frenate coi divieti, ma corrette col mettere innanzi all'alunno il giudizio degli altri, le esigenze sociali del decoro e della convenienza, affinchè egli modifichi la sua condotta e si venga formando proprî giudizî estetici e morali. Certo riesce assai difficile fissare l'attenzione dell'alunno rozzo e pigro su tipi chiari ed espressivi di moralità; ma anche i mezzi più severi si debbono all'uopo utilizzare. Come pure non bisogna trascurare le unilateralità del giudizio estetico, dipendenti dal prevalere di un'idea pratica su altre o dall'essere sacrificate tutte alle convenienze esteriori.

L'uomo dominato da una passione qualsiasi, cioè da un desiderio che ha assunto carattere di permanenza, viene conoscendo ciò che gli può essere utile o dannoso. E alla stregua di tale esperienza, si creano le regole per impossessarsi delle cose utili e per allontanare le nocevoli. Cotali regole o massime acquistano un valore generale per tutti gl'individui che sono nelle stesse condizioni e si formano con maggiore facilità sotto l'impulso e la guida della passione, che non per forza del raziocinio morale; la cui essenza è assai malagevole a derivare dai casi singoli. Il giudizio morale approva l'esecuzione puntuale e fedele dei doveri imposti dalle massime, presupponendo senz'altro la retta conoscenza del valore della volontà. Ma vi possono essere massime false o scorrette, quali sono il punto d'onore, gli obblighi di convenienza, la paura del ridicolo.

Le massime debbono fondersi in un tutto organico; ma nella giovinezza non sono ancora bene determinate. Inoltre le massime delle passioni non si combinano pienamente con quelle dei giudizî estetici e morali, onde queste possono essere sottomesse o contaminate da quelle.

In realtà poi suole seguire che la brama del momento prevale sui principî; altro è la teoria, altro la pratica. Sorge un empirismo morale, pieno di pii desiderî, ma effettivamente infedele ai principî morali. E codesta infedeltà cresce quanto più i giudizî estetici, che dovrebbero starvi a fondamento, mancano di chiarezza e di opposizione alle massime dell'utile e del piacere.

Le varie massime nell'età dell'adolescenza possono essere consolidate e coordinate dall'insegnamento religioso, il quale riunisce e fortifica sentimenti preesistenti. Più tardi esse costituiscono il contenuto della filosofia pratica, la quale è il coronamento della coltura morale. A intendere

e apprezzare l'insegnamento scientifico della morale i giovanetti sono preparati per mezzo della logica.

Sarebbe un errato insegnamento di filosofia morale quello, che da una formola dell'imperativo categorico deducesse un complesso di massime e da queste le valutazioni del volere per governare il volere stesso. Invece tutta l'opera dell'istruzione, che si ridesta e rinforza le varie specie d'interesse, deve movere per la via segnata dagli stessi giudizî estetici, non lasciando tempo ai germi dell'immoralità di deporsi nell'educando e di svolgersi. Coll'esperienza e colla storia si renderanno più chiare le massime morali e si mostreranno i pericoli, a cui conducono l'egoismo e la passione. L'edificio educativo, innalzandosi di grado in grado (1°) dagli interessi (2°) ai giudizî estetici e da questi (3°) alle massime morali, e di lì (4°) alla filosofia pratica, col sussidio delle (5°) considerazioni religiose, educa e fortifica nell'animo dell'alunno il concetto di un ordine morale, cui egli può e deve rispettare per tutta la vita.

6. — L'Herbart così compendia l'efficacia dell'educazione:

A. L'educazione previene le passioni, perchè

1° soddisfa i bisogni dell'alunno;

2° lo allontana dalle occasioni di ardenti desiderî;

3° lo mantiene occupato;

4° l'abitua all'ordine;

5° lo stimola a ponderare e a rendersi ragione del suo operare.

B. Agisce sugli affetti, perchè

1° previene gl'impeti;

2° provoca altri affetti;

3° rende l'alunno padrone di se stesso.

C. Forma l'alunno al consorzio umano, perchè

1º imprime uniformità al vivere individuale;

2º promuove le relazioni sociali, sopprimendo contese e discordie;

3º comprime alcune tendenze individuali, senza soffocare le più importanti energie.

D. Abitua alla prudenza, perchè

1º frena le audacie;

2º preserva dai pericoli;

3º punisce per scaltrire;

4º vigila e abitua l'individuo a ritenersi vigilato.

7. — Di qui si vede che l'istruzione educativa, col penetrare a fondo nei rapporti delle varie serie rappresentative, coll'influire sul meccanismo psichico dell'alunno, è, in genere, capace di scemare il male. Ma l'alunno, per sfuggire all'azione repressiva, tenderà a nascondersi. In altre parole: egli si studierà di mostrarsi diverso da quello che è; fingerà di avere un giudizio estetico, morale, che non ha; apprenderà a memoria e avrà sulla bocca le più belle massime e i più saggi principî; si coprirà del manto dell'ipocrisia.

L'educatore, per ragioni di dignità, deve astenersi dal rivaleggiare in ispionaggio coll'alunno dissimulatore; ma sarà suo stretto e preciso obbligo di esercitare una accorta vigilanza per conoscere l'ipocrita, smascherarlo, sottoporlo a severa e costante sorveglianza, mantenerlo continuamente occupato.

Gli scolari dal contegno studiato verso maestri e compagni, dissimulatori di sentimenti e abiti che hanno, simulatori di virtù che non intendono e non possiedono, questi diplomatici in erba, anche se dotati di grande ingegno e avidi di coltura, diventeranno pessimi cittadini. La man-

canza di sincerità, di franchezza, di coraggio delle proprie opinioni, di fiducia negli altri, la preoccupazione continua di apparire diversi da quel che si è, l'amore dell'esteriorità e del figurare, la doppiezza, ritenuta abilità e indice di ingegno, la cura angosciosa del presente, per sè e per i suoi, che soffoca ogni aspirazione grande e umana, l'amore del quietismo, che induce a credere sinceramente di essere buoni cittadini, pur chiudendosi pedantescamente nella stretta cerchia dei proprî studî o delle proprie occupazioni intellettuali o materiali; tutto codesto egoismo, cosciente o incosciente, che tiene il posto delle grandi idealità e dei principî operosi e fecondi di bene pubblico, e inquina il consorzio civile, avvincendo anche menti colte ed elette, ha le sue radici nei metodi di educazione seguiti nella scuola, dove la veracità non ha la cura, l'onore e il culto, che le si debbono.

L'educazione, che non isvelle codeste male radici, disseccandole all'azione sterilizzante dei raggi solari, ha fatto bancarotta.

Capitolo IV.

Lo Stato e la famiglia.

Sommario. — 1. Degli enti sociali; e importanza storica del fatto scolastico. — 2. Lo Stato e la scuola pubblica giudicano la vita esterna e le cognizioni del cittadino; la famiglia, il fondo dell'individualità. — 3. Scuole pubbliche e private. L'educazione è affare della famiglia. — 4. Vantaggi e pericoli del ripetitore; e suoi doveri. — 5. Avvertimenti pratici ad un giovane professore. — 6. L'uniformità uccide l'istruzione educativa; la libertà la vivifica. Decentramento scolastico.

1. — L'altissima funzione educativa da quali organi sociali vuole essere compiuta? Dalla famiglia, come primo e più semplice nucleo del consorzio umano, o dallo Stato, che ne è il termine e la sintesi ultima in linea civile, o dalla Chiesa, rappresentatrice della massima spiritualità? Oppure dagli organi medî, come il Comune o la Provincia o altro simile? Ovvero va la funzione educativa ripartita tra questi varî Enti? e in che misura? fra quali limiti? come si sommano le diverse energie, affinchè costituiscano una unità vivente e operosa?

Sono questi, ciascuno per sè e tutti insieme, problemi gravissimi; nè il discuterli colla conveniente larghezza entra nei limiti di una dottrina pedagogica, la quale si propone precipuamente di formare l'abile educatore, laddove le condizioni esterne, in cui egli deve svolgere l'opera sua, sfuggono alla sua sfera d'azione, come quelle che sono essenzialmente il risultato dell'assetto politico, economico e sociale prevalente in un determinato periodo storico e in un determinato luogo.

Ond'è che la storia delle istituzioni scolastiche, in questi ultimi decennî, ha assunto forma, estensione e importanza prima ignorate. Dagli avvenimenti, che tradizionalmente

costituivano la sostanza del racconto storico e avevano menato maggiore rumore, come spedizioni guerresche, vittorie, sconfitte, alleanze, trattati, atti civili di case regnanti ecc., si è via via passati alla ricerca paziente e metodica del sottosuolo della superficie politica. E su questa via, insieme colle istituzioni e usi giuridici, economici, sociali, negli ultimi decennî del secolo XIX, si trovarono gli organismi scolastici, che sono antichi quanto è antica la storia. Essi del passato dell'umanità sono una delle pagine più significative, perchè vi si leggono gli sforzi costanti da questa sostenuti per crescere la novella generazione secondo i suoi ideali; e vi si vede come la generazione dei figli, per un moto intimo, naturale, spontaneo, abbia sempre sorpassata la meta raggiunta dai padri, marciando verso un avvenire più bello, più morale, più promettente di benessere e di pace per l'umanità intera (1).

L'Herbart, nell'esaminare la funzione educativa dello Stato, si limita a brevi considerazioni, le quali, per la società del nostro tempo, hanno scarso valore e sono una debole prova della sagacia politica del nostro autore.

Egli stabilisce un'opposizione tra l'opera dello Stato e quella della famiglia, che, mentre male risponde alla realtà delle cose, quasi sconfessa l'alto concetto, che informa tutta la sua pedagogia.

2. — Lo Stato, egli scrive, non si prende cura della massa dei cittadini, che svolgono la loro esistenza senza compiere alcuna importante e pubblica funzione. Esso bisogna di soldati, agricoltori, operai, impiegati, professionisti, ecclesiastici. Allo Stato importa ciò che fanno tutti costoro, ma non ciò che sono. Esso non ha modo nè

(1) V. Credaro, *L'opera della « Società per la storia dell'educazione tedesca »* in *Rivista filosofica*, anno 1899, fasc. 6°.

di conoscere, nè di migliorare l'intimo dell'animo, che non si scopre neppure negli esami scolastici, diretti a misurare il sapere e non il valore morale del cittadino. E anche i professori giudicano di ciascun scolaro la somma delle cognizioni e la penetrazione dell'ingegno, non quella bontà interiore, che dà la vera misura della elevatezza di un'anima. Perciò l'educazione è essenzialmente ufficio della famiglia, la quale all'uopo si serve degli aiuti esterni, tra i quali la scuola. Ne volete una prova? Parte importante della virtù femminile e maschile è il soffrire senza resistenza. Or bene questa virtù, che nella vita privata ha un valore positivo, in quella pubblica è meramente negativa. Lo Stato attribuisce importanza alle virtù esteriori, che galleggiano alla superficie; la famiglia ha il dovere e il diritto di coltivare e rinvigorire quelle interiori, che costituiscono il fondo dell'individualità.

3. — In pratica le condizioni della massima parte delle famiglie sono tutt'altro che propizie per l'esecuzione del programma educativo. Affari, cure, occupazioni e preoccupazioni, distrazioni d'ogni genere, sono un serio impedimento all'opera tranquilla e ardua dell'educazione; e tanto la ricchezza quanto la miseria ha i suoi pericoli per la gioventù. Onde le famiglie fanno assegnamento sull'azione dello Stato assai più di quanto questo possa dare; oppure ricorrono all'aiuto dei privati istituti. I quali, per lo più, mancano e dei vantaggi degli istituti pubblici e di quelli della famiglia; e variano da luogo a luogo secondo le esigenze, cui debbono appagare.

Non ostante questo, per le nature gagliarde, che non hanno bisogno dell'impulso della emulazione, che si trova facilmente nelle scuole pubbliche, gl'istituti privati presentano il vantaggio che l'istruzione può svolgersi più rapidamente e meglio adattarsi all'individualità del-

l'alunno; e la disciplina del carattere può trovare condizioni più favorevoli che non nella sfera domestica di molte case.

Se codesti istituti avessero agio di fare una scelta larga di maestri e di scolari, potrebbero compiere grandi cose. Ma tale scelta è assai difficile.

Per queste e altre ragioni l'educazione deve, fin dove sia possibile, rimanere affare della famiglia. In molti casi è indispensabile l'aiuto di precettori privati, i quali, col salire della coltura, non sono più scarsi. E qui cade a proposito di rilevare un pregiudizio pedagogico, che hanno quasi tutte le famiglie.

Si ritiene che il maestro privato possa bastare solamente per le classi inferiori del ginnasio, nelle quali si richiede coltura limitata. Invece l'ufficio educativo è tanto più facile quanto più si sale, perchè nelle classi superiori l'insegnamento s'impartisce, su per giù, come si è ricevuto; nelle inferiori occorre una seria elaborazione delle cognizioni apprese. A chi abbia fatti gli studî necessarî, riesce più agevole l'insegnare in un liceo che in un ginnasio; in un ginnasio che nelle classi elementari. L'elaborazione della materia d'insegnamento e l'adattamento alla psiche dell'alunno offrono minori difficoltà, ed è facile intenderne i motivi, via via che cresce l'età dell'educando. Piuttosto è da considerare questo: che il professore privato, anche valente e zelante, non può impartire tante ore d'istruzione quante la scuola pubblica; onde si rende necessaria maggiore intensità di lavoro personale da parte del discepolo. Anche ciò non è un male, perchè gli alunni meglio disposti preferiscono la fatica personale a quella di seguire un insegnamento che, per adattarsi a un numero considerevole di alunni, procede con lentezza.

Sia che la famiglia si valga dell'opera dei professori pubblici, sia dei privati, essa non potrà impedire che

questi mutino di frequente. Onde ineguaglianze nell'istruzione e discontinuità nel trattamento degli alunni. Questi mutamenti perturbano lo svolgimento dell'opera educativa, se non interviene l'azione vigilante e continua dei genitori. I quali, per altro, fanno più male che bene, se invece di sani principî pedagogici hanno in mente falsi pregiudizî o mezze cognizioni. L'Herbart consiglia ai genitori lo studio di un buon libro di pedagogia, che dia loro i concetti fondamentali di questa scienza; e si rallegra che l'opera del Niemeyer sui principî dell'educazione e dell'istruzione, intelligibile ad ogni persona non del tutto sfornita di coltura, sia diffusa nelle famiglie.

4. — L'istruzione paterna non è da confondersi coll'opera dei ripetitori. Questi possono recare un notevole aiuto alla scuola pubblica da una parte e alla famiglia dall'altra, se rettamente intendono la funzione loro. La quale non consiste nel ripetere sotto forma di lezione l'insegnamento della scuola; e tanto meno, come inconsultamente avviene in molte case, nel porgere un pietoso e indulgente aiuto all'alunno nei còmpiti domestici. Il ripetitore illuminato e scrupoloso deve fare un insegnamento analitico; ossia per via di conversazione analizzare tutto ciò che dice l'alunno stesso, i suoi lavori scritti, le sue idee, aiutandolo a riprodurre in più e varie guise le nozioni apprese, a paragonare fra loro più produzioni, ad imitare o, meglio, a trarre utili ammaestramenti dai modelli, che ha dinnanzi.

Tale lavoro analitico non può essere compiuto dal professore ufficiale, che deve dedicare la sua attività all'insegnamento sintetico. Esso, poi, esige lunga e paziente fatica e una speciale facilità a penetrare nel pensiero di ogni individuo, aiutandolo a sviluppare e dare forma precisa alle sue idee. Ora il professore, che è abituato a rivol-

gere il suo discorso a un'intera scolaresca, spesso non possiede l'attitudine necessaria a questo minuto lavoro, che rasenta spesso la pedanteria, dalla quale egli deve mantenersi sempre lontano.

Ma v'ha di più. I professori ufficiali non sempre riescono a conquistarsi da parte dello scolaro quel grado di confidenza che è necessario al ripetitore, sia pel metodo sintetico e il tono elevato di parola, che naturalmente s'impone innanzi a una scolaresca numerosa, sia per la fermezza, con cui deve governare la scuola. E se anche ciò non si verificasse, si verificherebbe pur sempre questo: che il ragazzo, ripetendo le cose apprese innanzi allo stesso insegnante, si sforzerebbe di ripetere non solo le stesse cose, ma anche nello stesso modo.

Dissi che il ripetitore, se non adempie saggiamente il suo còmpito, può recare danni notevoli all'educazione intellettuale e morale del fanciullo. Se egli, per mancanza di un esatto concetto del proprio ufficio o di scrupolosità, o per aderire al desiderio di genitori ignoranti o ciechi di affetto o di vanità, o, ciò che è ancor peggio, per cattivarsi la simpatia dell'alunno, s'adatta ad aiutare costui coll'intento di rendergli più leggiero il fardello dei còmpiti domestici e di fargli fare bella figura in iscuola, anche con mendacio, rende un pessimo servigio al suo educando. Il quale cresce nella pigrizia intellettuale e s'abitua a concepire la vita come l'arte del parere, ad apprezzare solo i pregi esterni che fanno impressione in faccia al mondo, e non le virtù etiche interne della veracità, del lavoro serio e coscienzioso, fonte del massimo bene per la collettività.

Il pericolo che presenta il sistema dell'esenzione dall'esame di quegli scolari, che nelle medie annuali hanno raggiunta una determinata altezza, in un paese, come l'Italia, che domanda allo Stato, forse, più certificati e

diplomi che educazione seria, morale, interiore, è appunto quello di snaturare la funzione dei ripetitori, i quali, più che al successo durevole dell'avvenire e agli alti interessi dell'educazione umana e sociale, mirano al successo quotidiano della scuola.

5. — Il giovane professore, assumendo la direzione di una classe, assume a un tempo diversi obblighi, ai quali non può venire meno. La scuola, oltre lo scopo pedagogico, che le è fondamentale, mira a mantenere alta la coltura nazionale, diffonde utili cognizioni e prepara all'esercizio di molte arti indispensabili al vivere civile.

Anzitutto il giovane professore deve formarsi un concetto chiaro dell'organismo scolastico, del quale egli viene a partecipare. Da un esame accurato del programma conoscerà l'estensione e i limiti e i reciproci rapporti delle materie da insegnare, nonchè i diversi gradi di ciascuna parte. Nelle adunanze del personale insegnante egli verrà illuminato circa i rapporti dei professori colle autorità, coi genitori, cogli scolari; rapporti che determinano un'azione più o meno coordinata da parte dei professori stessi; e apprenderà con quale diversità di norme debbano essere trattati gli scolari nelle loro varie età, con quale preparazione si presentino alla scuola, quali abitudini intellettuali e morali debbano portare con sè, abbandonando la scuola.

L'opera del professore secondario deve svolgersi in un modo piuttosto che in un altro, secondochè gli stanno innanzi giovani destinati a continuare gli studî alle università o a entrare direttamente nella vita vissuta; e parimenti quella del maestro delle scuole civiche, secondochè gli scolari intendano prepararsi a un determinato esame, oppure rientrare nel seno della famiglia provveduti di un certo grado di coltura generale; e quella del

maestro elementare, secondochè i suoi discepoli siano avviati al ginnasio, oppure bisognino di quella istruzione pratica, di cui deve essere fornito ogni artigiano, operaio e contadino. Certe regole, però, trovano applicazione in tutti i casi:

1° L'attività di ogni singolo professore deve coordinarsi con quella di tutti i colleghi per movere verso un fine comune, ben determinato, in quella stessa guisa che in una grande opera d'arte ciascuna parte deve essere un elemento integrante e necessario di tutta l'opera, che sta chiara innanzi alla mente dell'artista. Di qui si misurano la quantità e la qualità delle cognizioni, che ciascun professore deve possedere prima di entrare nella scuola; la fiducia nel sapere, di cui gli alunni sono già in possesso e che il professore non deve nascondere ad essi; il tono di voce, con cui egli deve rivolgere loro la parola. Fin dal primo giorno egli deve presentarsi con piena sicurezza di sè, dominarli tutti con sguardo attento, far intendere che nulla potrà sfuggirgli.

2° Le domande agli alunni debbono essere concepite con chiarezza e precisione e eseguirsi con ordine; la domanda deve soddisfare alle stesse condizioni dell'equazione, ossia contenere un numero conveniente di elementi noti e ignoti; le risposte corrette, e, ove occorra, ripetute, in modo che da tutti siano intese. Nessuna pausa deve essere lunga; nessuna spiegazione diretta ai deboli deve diventare una noia opprimente pei più svegli. Lo scolaro, che risponde o espone i risultati del suo studio, sia sostenuto, ma non disturbato nel lavoro intellettuale con troppe interruzioni. Il flusso dei pensieri sia agevolato e accelerato in tutti, ma non spinto mai a precipitazione.

Queste norme avranno più o meno facile applicazione secondo il numero maggiore o minore e il grado di uguaglianza degli scolari.

3º Nell'assegnare i còmpiti domestici bisogna avere riguardo possibilmente alle attitudini di ciascuno scolaro, onde non avvenga che alcuni si perdano d'animo, perchè da loro troppo si pretenda, e altri si permettano di compiere senza attenta cura un lavoro troppo facile.

4º Il maggiore ostacolo alla buona riuscita di ogni educazione scolastica è il differente grado d'intelligenza degli allievi. I regolamenti scolastici, che non tengono conto di questa circostanza, favoriscono il dispotismo del maestro e gli dànno argomento di rattenere tutti allo stesso livello ed entro gli stessi cancelli. Si ha così l'aria di compiere grandi cose; e in realtà si fa ben poco. Sarebbe tempo di finirla con questo inganno. Il professore ha l'obbligo di mettere oppurtunamente in rilievo tutte le inuguaglianze, che si manifestano tra i ragazzi uniti in una stessa classe, e chiedere una migliore ripartizione e impedire un troppo grande agglomeramento di scolari, per quanto sia fattibile. Se, come deve avvenire, la sua parola è ascoltata e la sua autorità rispettata, deve opporsi a che siano ammessi nella sua classe scolari, il cui interesse per ciascuna delle materie d'insegnamento non sia già stato svegliato. Il numero degli allievi sia tale ch'egli possa a un tempo mantenere viva l'attenzione e l'attività di tutti; il che dipende anche dalle attitudini ed energie particolari dell'insegnante stesso.

6. — In generale nella classe, dove sia uno scarso numero di alunni, il progresso non è uniforme; dove sono troppi, il professore è sospinto dal movimento generale della scolaresca e invece di dominare è dominato. Una scolaresca straordinariamente numerosa costituisce una potenza cosciente di sè; ivi i mali proprî di una società non dirozzata hanno facile presa. Si formano partiti con relative querele e contese.

Contro tanto male, sempre minaccioso, bisogna opporre una severa disciplina; la quale ha più forma di governo che di coltura morale. Anche l'ambiente esterno può avere un influsso dannoso. Nelle grandi città non mancano gli alunni mal diretti, che trascinano gli altri. Nelle piccole, molti istituti sono popolati da fanciulli, le cui famiglie dimorano lontano; ed è necessario, perchè non manchi qualsiasi vigilanza, che la scuola, col mezzo di opportuni regolamenti, estenda la sua azione oltre i confini della scuola.

Mentre si viene attuando il programma educativo di un istituto, potranno venire in luce dei mali, di cui esso soffra. Il più frequente è che l'istituto stesso, preso nel suo insieme, non costituisca un organismo secondo la sua natura e il suo scopo. Il che avviene se manca un insegnante abile in una materia fondamentale; se le scuole, che preparano gli alunni per quell'istituto, presentano differenze sostanziali di metodo e di contenuto; se una scuola svolge un programma non rispondente al suo titolo, per secondare le esigenze locali, come le scuole classiche in piccole città, le quali si trovano costrette a impartire una istruzione generale, che accontenti la maggior parte delle famiglie, e così via.

A questi inconvenienti isolati e parziali si può mettere rimedio solamente con provvedimenti speciali, caso per caso, luogo per luogo. Imperocchè è ben difficile trovare un ordinamento generale di studî, che s'attagli a un'intera regione; e tanto meno a un'intera nazione.

E d'altra parte è egli utile e desiderabile che una rigorosa uniformità pesi su tutte le scuole di un paese? La coltura spirituale di ogni individuo deve essere condotta secondo un unico modello e compressa entro uno stesso stampo, onde renderne al Governo più agevole la sorveglianza? È necessario stabilire un ordine severamente

uniforme, come si pratica nei collegi dei Gesuiti e in altri, a fine di crescere tutti i cittadini d'una maniera, conoscerli ben addentro e comandarli, come un reggimento militare?

L'Herbart dichiara che l'uniformità pedagogica è assai dannosa, sia nei riguardi dell'alunno, la cui personalità dev'essere rispettata, come è già stato ampiamente detto e dimostrato, sia nei riguardi del corpo insegnante. I talenti pedagogici sono varî: un professore ottiene migliori frutti dall'opera sua coll'affetto, un altro coll'autorità; l'uno è valente insegnante in questa materia, l'altro in quella. Il fine educativo si può raggiungere per guise varie, con mezzi ed energie diverse. Ciò che sopratutto importa è che tutte queste forze siano utilizzate; e utilizzarle non si può senza lasciare loro libero movimento.

E l'osservazione che aggiunge l'Herbart sulla condizione dei professori del suo tempo e della sua nazione è tuttora vera per l'Italia nostra. La quale non possiede ancora un numero così abbondante di buoni docenti da potere, senz'altro, scartare coloro la cui attività pedagogica non si esplichi nelle guise ed entro i limiti dei regolamenti e dei programmi governativi. Qualsiasi disposizione legislativa che, sia pure coll'intento di organizzare tutto l'insegnamento secondo un piano unico e generale, diminuisce la somma dell'attività pedagogica utile, è indegna di noi.

Noi non dobbiamo preoccuparci che un fisico, entusiasta della sua disciplina, comunichi la sua passione agli allievi, o che un professore di lettere classiche o moderne faccia prevalere il suo gusto, o che un professore di storia o di matematica o di filosofia o di altro guadagni i migliori scolari al suo studio. Se, per combattere questa unilateralità nella scuola, si volesse contenere entro determinati cancelli ogni professore, che parlasse alla scolaresca con piacere e forza della sua disciplina prediletta, si soffoche-

rebbe la gioia dell'imparare e quella genialità creatrice, cui l'arte e la scienza debbono i loro progressi.

Chi poi credesse che un sì nobile ed elevato sentimento intellettuale non alberghi, generalmente, nell'animo dei professori e degli studenti, e che perciò non debbasi avere alcun timore di comprimerlo, considera come un mestiere e l'insegnare e l'apprendere; e di qui all'affermare che questo mestiere è nocevole, e che bisogna ritornare ai boschi, dando ragione al Rousseau, è breve il cammino.

Onde negli atti intesi a migliorare l'istruzione generale di un paese, è grande saggezza pedagogica e politica non solo il permettere una grande varietà di indirizzi e ordinamenti didattici, ma eziandio l'incoraggiarla. La divisione del lavoro in tutte le forme dell'attività umana è la maggiore garanzia di perfezionamento. L'adattamento alle condizioni speciali di tempo e luogo infonde vita vigorosa negli organismi scolastici, come in tutti gli altri istituti sociali.

CONCLUSIONE

Posizione storica della pedagogia dell'Herbart.

SOMMARIO. — 1. Rapporti della pedagogia dell'Herbart con quella di Schelling; — 2. di Kant; — 3. di Fichte. L'autonomia della pedagogia difesa dall'Herbart. — 4. Basedow e Rousseau confrontati coll'Herbart. — 5. Niemeyer e i suoi « Principî di educazione ». — 6. Rapporti esteriori fra il Pestalozzi e l'Herbart. — 7. Rapporti interiori. — 8. Fondamento psicologico e fine etico della pedagogia dell'Herbart.

1. — Lo scopo di questo volume è modesto e preciso: esporre e adattare alla mente italiana la dottrina pedagogica dell'Herbart. Perciò, descritte la vita e l'opera dell'educatore e dello scrittore, accennate le sue principali idee di filosofia, esposte ampiamente le varie parti della sua pedagogia generale e speciale, potrei arrestarmi. La critica di un sistema tanto importante, che forma epoca nella storia della pedagogia, darebbe al volume proporzioni, che forse tornerebbero di nocumento alla sua efficacia pratica e scolastica. E io sono persuaso che al lettore importi ben più di conoscere nettamente e fedelmente il pensiero dell'Herbart, che non quello che io pensi, punto per punto, intorno ad esso: considerazioni critiche personali si presenteranno da sè alla mente di chiunque ne abbia fatto uno studio profondo e meditato.

Nulla meno non so abbandonare il grande pedagogista, che mi procacciò vivo e lungo godimento intellettuale,

senza delineare la sua posizione storica, la quale potrà essere per molti lettori un utile, e forse necessario, mezzo di orientamento.

L'Herbart si presenta al pubblico, come pedagogista, all'aprirsi del secolo XIX: le sue prime lezioni furono tenute nel 1802; il suo capolavoro, *La pedagogia generale*, vide la luce nel 1806. In quali rapporti sta la pedagogia dell'Herbart col criticismo di Emanuele Kant (1724-804), coll'idealismo di Amedeo Fichte (1762-814), col panteismo di Giorgio Hegel (1770-831) e di Federico Guglielmo Schelling (1775-854)? Questi rapporti, per quanto riguarda i principî filosofici, furono già toccati nel corso del lavoro; perciò qui basteranno brevissime considerazioni per ciò che colla pedagogia ha stretta attinenza.

Nessuno scritto pedagogico importante lasciarono Schelling ed Hegel, poichè non si può attribuire valore scientifico all'opuscolo di quello *sopra lo studio accademico*, nè ad alcuni discorsi scolastici d'occasione di questo.

La posizione assunta dall'Herbart innanzi ai due grandi panteisti tedeschi fu di combattimento. Il grande valore da lui attribuito alle matematiche per l'istruzione della gioventù è aperta opposizione a quella ch'egli chiamava la filosofia di moda, cioè al trascendentalismo, il quale entusiasmava la gioventù, lasciandone vuota la mente e malfermo il carattere. « La superiorità della filosofia di Schelling (scriveva l'Herbart nel 1814) consiste nella massima indeterminatezza di concetti, nella maggiore possibile mancanza di metodo, nell'estrema miseria d'idee originali, nell'abbondanza di buoni pensieri altrui fusi insieme; inoltre nell'essere applicabile a ogni cosa di questo mondo e nella più ampia licenza di cianciare senza sostanza in una guisa, di cui per l'addietro nessun altro filosofo aveva dato esempio ».

Il migliore correttivo di questa filosofia, che eccitava la fantasia giovanile, e la traeva per vie liete e pompose, ma piene di mille pericoli, doveva essere la esattezza e l'aridità matematica.

2. — Neppure di Kant possediamo un'opera di pedagogia sistematica e profonda. Ma, avendo egli esposta questa materia dalla cattedra per obbligo d'ufficio, raccolse le sue idee in note scritte, dalle quali il suo discepolo Rink trasse nel 1803 il libro *Sulla pedagogia*. Le idee di Kant sull'educazione si conoscono, in parte, anche dai lavori filosofici.

Lo scritto sulla pedagogia contiene ricordi dell'opera educativa dell'autore, leggi generali ricavate per astrazione da questi ricordi, vedute teoretiche e pratiche: ma tutto disposto senza un vero e proprio organamento, con un ordine puramente esteriore, quale poteva nascere dalla necessità di dovere, di tempo in tempo, tenere un pubblico discorso su questa materia. Nessuna meraviglia che le sue teorie sulla sostanza delle cose, sul meccanismo e la causalità, sulla libertà e la necessità, sul fenomeno e il noumeno, abbiano esercitato poca influenza sulla pedagogia; e che al posto della dottrina intorno alla malvagità radicale dell'uomo e all'altra del carattere intelligibile, secondo la quale l'uomo non sarebbe educabile se non per via di una profonda rivoluzione delle massime morali e pratiche, si trovi un sano empirismo.

La pedagogia di Kant si compone di una introduzione che contiene le idee generali intorno all'educazione; di una seconda parte dedicata all'educazione fisica; di una terza dedicata a quella morale. Essa è tutta compenetrata dal principio fondamentale della morale, dall'idea del dovere e dalla sua universalità come legge dei costumi, alla quale deve subordinarsi ciascuna parte dell'arte

educativa: il governo dei fanciulli, la disciplina, l'istruzione, la coltura.

L'educazione è attuabile solamente nella società; chi ne ha la grande e ardua missione, deve avere presente questa norma direttiva fondamentale: « *Educate l'uomo sempre per una generazione migliore, cioè conformemente all'idea dell'umanità e alla sua compiuta destinazione e volgetene l'attività ad attuare il meglio nel mondo* ». È dunque il progresso morale umano la meta suprema, a cui volge l'occhio Kant così nella morale, come nella pedagogia. L'educatore, se vuole e sa, può giungere alla meta, giacchè « l'uomo non è da natura nè buono, nè cattivo moralmente, perchè da natura non è un essere morale, ma lo diventa solo quando ha acquistato i concetti di dovere e di legge ».

Kant dunque, come il nostro Herbart, come Schiller, è contrario alle tendenze individualiste del *Philantropinum* del Basedow e sostiene nel modo più esplicito e reciso che l'educazione deve avere uno scopo *cosmopolitico*. Mezzo per raggiungere lo scopo supremo educativo è la formazione del carattere, che consiste « nel fermo proposito di voler fare qualche cosa e nell'operare poi realmente conforme a questo proposito » (1). Gli elementi più importanti del carattere sono tre: l'obbedienza al volere assoluto (della legge morale), oppure al volere di un educatore riconosciuto per ragionevole e buono, la veracità, la socievolezza. Nei ragazzi, dice Kant, devesi svegliare e alimentare non solo l'interesse per le persone, colle quali vivono, ma eziandio per l'umanità in generale. Una maggiore felicità collettiva deve essere il risultato dell'opera educativa: « *Dietro l'educazione si nasconde il grande segreto della perfezione dell'umana natura ed è*

(1) CANTONI, *E. Kant*, Milano, 1884, vol. III, p. 353 e segg.

ben lusinghiero il pensiero che questa, per mezzo della educazione, attua un progresso continuo e che l'educazione si può esercitare in una forma adatta all'umanità; il che ci apre la visione di un avvenire più felice per la razza umana ».

Di qui appare evidente che, se Kant avesse volto il pensiero alla scienza pedagogica, mettendola in organico rapporto con tutta la sua filosofia, come fece l'Herbart, ci avrebbe lasciato qualche cosa di grande, fecondo e degno del nome suo. Nullameno l'efficacia da lui esercitata sulla scuola e su tutta la vita spirituale tedesca colle sue opere filosofiche fu profonda e decisiva. E noi abbiamo già visto come la morale dell'Herbart fosse dipendente da quella del filosofo di Conisberga in più principî fondamentali.

3. — Anche il Fichte non si occupò di proposito della scienza dell'educazione. I suoi scritti *Sulla destinazione dell'uomo colto*, *Sulla destinazione dell'uomo* e la *Guida alla vita felice;* alcune idee, che si trovano sparse nelle sue opere filosofiche e specialmente nel *Sistema della dottrina dei costumi;* in ultimo la circostanza che la sua larga efficacia politica nasceva specialmente dalle sue vedute pedagogiche, come ne sono prova i suoi famosi *Discorsi alla nazione tedesca*, che tenne a Berlino nell'inverno del 1807-808, mentre la città era assediata da Napoleone I, attestano in lui un alto e nobile concetto della scienza educativa. Ma, se si tenta di ridurre a sistema le sue idee in questa parte del sapere, si scopre facilmente la mancanza di unità organica; anzi in molti punti si notano vere contraddizioni. E si spiega.

L'interesse pedagogico del Fichte dapprima fu alimentato dalla passione politica, la quale uccide il carattere scientifico di qualsiasi trattazione. Il Fichte era profon-

damente addolorato dei rovesci, che aveva subìto la nazione tedesca; e di questi trovava la causa prima nell'indirizzo falso della pubblica e privata educazione. La patria poteva risorgere solamente con una riforma radicale della scuola. Egli vuole un'educazione nazionale nuova, non mai praticata da nessun'altra gente. Per la Germania, che languiva sotto il giogo straniero, questo era, secondo lui, l'unico mezzo per rialzare, liberare e rigenerare a nuova vita la nazione. Solamente i tedeschi, dei quali egli fa un ritratto assai ideale, sono in grado di compiere questa missione, che è funzione di Stato e non della famiglia, la quale tende a coltivare l'egoismo. Il fine è autonomia nazionale e morale, sincerità di sentimento, purezza di volere; l'unica via a ciò è chiarezza di conoscenza, e la conoscenza, pel Fichte, è sopratutto conoscenza di se stessi, visione interiore, la quale può essere frutto solamente della sua filosofia. Egli critica il sistema di educazione allora in uso, troppo meccanico e filologico. La parola, che è solamente mezzo per comunicare cogli altri, non deve essere lo scopo primo dell'istruzione.

Ciò ben aveva visto il Pestalozzi, della cui personalità il Fichte è pieno di altissima e viva ammirazione; e benchè mova al suo sistema molte osservazioni critiche, pure è un fatto che fra la pedagogia dell'uno e dell'altro esiste profonda analogia. Osserva opportunamente lo Ziegler (1) che l'ideale pedagogico del Fichte, nazionale e socialista, morale e religioso, frutto dello spirito filosofico allora dominante, è affatto inattuabile e non ostante i salutari effetti educativi e politici ch'esso ebbe nei primi due decennî del secolo nostro, è più adatto per la repubblica di Pla-

(1) Th. Ziegler, *Geschichte der Pädagogik.* (Baumeister, *Handbuch der Erziehungs-und Unterrichtslehre für höhere Schulen.* I, 1) Munchen, 1895, p. 285.

tone, o per uno Stato immaginario dell'avvenire, che per gli scopi e l'indole dell'attuale società. Questo carattere della pedagogia del Fichte è conseguenza logica della sua concezione panteistica dell'individuo e del mondo. Onde ne' suoi scritti pedagogici si notano due indirizzi: l'uno rappresenta le tendenze del Fichte, come idealista trascendentale; l'altro, le sue aspirazioni nazionali, allorquando ebbe un intento politico.

Dall'esposizione da noi fatta della pedagogia dell'Herbart e da questi pochi cenni sui più grandi filosofi tedeschi della fine del secolo XVIII e del principio del XIX, si vede con quanta ragione lo Strümpell potesse affermare che il suo maestro Herbart, tra i pensatori originali dei tempi moderni, è l'unico, il quale non abbia trattata la pedagogia come materia secondaria e occasionalmente, come Kant, o con intendimento non puramente scientifico, come il Fichte; ma che invece abbia ordinate organicamente le sue dottrine teoretiche e morali intorno alla possibilità di diventare migliori; problema che è il primo, più grave e più importante fra tutti quelli che all'uomo si presentano in rapporto a sè, agli altri, allo Stato, alle numerose questioni, alle quali fa capo il problema intorno alla Chiesa, al mondo (1). Onde il sistema pedagogico dell'Herbart, mentre fu largamente alimentato dalla pratica educativa, costituisce per sè un insieme organico di idee scientificamente definite e logicamente svolte da principî filosofici. Esso, confrontato colle dottrine del Kant e del Fichte, è la critica migliore che di queste si possa fare.

L'Herbart si distinse dagli altri filosofi pedagogisti anche in ciò che, pur movendo da principî filosofici, pel

(1) L. Strümpell, *Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart.* Braunschweig, 1834.

primo concepì, dimostrò, difese l'indipendenza della pedagogia di fronte alla filosofia. « La filosofia, egli scrisse fin dal 1806, deve conservarsi più indipendente che sia possibile dal dubbio filosofico, crearsi un complesso peculiare di concetti, avere un campo proprio di osservazione e di studio, e sottrarsi per sempre al pericolo di essere governata dai filosofi, come una lontana provincia di conquista ».

4. — Tale il posto che l'Herbart occupa, come pedagogista, tra i più celebri filosofi tedeschi del suo tempo. E tra i classici della pedagogia come si trova egli?

I due più grandi pedagogisti del secolo XVIII furono riformatori e tali diventarono per cause negative.

Quali circostanze abbiano agito su Gian Giacomo Rousseau (1712-778), sa ogni lettore delle sue *Confessioni*.

L'aspro trattamento che Giovanni Bernardo Basedow (1723-790) (1) ebbe dal padre parrucchiere, uomo rozzo, passionato e cupo e per di più privo d'ingegno e di coltura; le punizioni corporali ricevute da lui e dal maestro; l'istruzione meccanica delle scuole di Amburgo; l'insegnamento universitario, convenzionale e senza vita, suscitarono in lui ardente desiderio che le cose si mutassero un giorno in meglio. E quando poi gli studî filosofici resero gigante nella sua mente il concetto della dignità, dei diritti e doveri dell'uomo, allora le sue idee di riforma, varcando i confini della terra germanica, abbracciarono l'umanità tutta.

Le teorie pedagogiche del Rousseau e del Basedow non s'intendono se vengono portate fuori dell'ambiente storico, nel quale ebbero nascimento e al quale si riferiscono

(1) Art. Basedow in *Dizionario di pedagogia* diretto da Martinazzoli e Credaro.

immediatamente; nè potrebbero al presente diventare la bandiera di alcuna scuola, sebbene a tutte possano offrire idee e suggerimenti fecondi e utili. Diverse sono l'origine, l'indole e la contenenza della dottrina herbartiana.

L'Herbart passò una giovinezza non contristata dagli uomini e dagli eventi, quantunque egli pure non abbia avuto la fortuna di crescere in una famiglia modello; per ciò, benchè dividesse col pedagogista di Ginevra e con quello di Amburgo la passione e il talento pedagogici, non sentì, come essi, un prepotente impulso a riformare. L'indole riflessiva, l'ingegno obbiettivo, profondo e acuto, la coltura filosofica formatasi col contatto diretto e sotto l'influenza viva dei più grandi filosofi della più grande nazione filosofica dei tempi moderni, lo spinsero a fondare e sistemare una dottrina scientifica dell'istruzione educativa. Nella storia della coltura il posto che propriamente compete all'Herbart è quello di fondatore della pedagogia, come teoria scientifica. Già nelle prime lezioni del 1802 egli determinò con precisione il contenuto di questa scienza e i suoi rapporti coll'arte corrispondente; poi pel primo la espose secondo un disegno organico, ridusse a sistema molte idee parziali intorno all'arte educativa e vi diede forma e ordine rigorosamente scientifico.

Benchè il sistema pedagogico del nostro Autore pecchi di schematismo e contenga molte oscurità, le quali furono motivo di polemiche vivaci dibattute tra le file de' suoi stessi seguaci e ammiratori, e molti punti non siano, neppure oggi, interamente chiariti, e alcuni concetti bisognino ancora di sviluppo, e tutto l'edificio debba essere proiettato di molta luce e attentamente osservato ed esaminato. affinchè sia compreso in tutta la sua grandezza e analizzato in tutti i particolari, anche dopo le moltissime pubblicazioni che si ebbero in argomento in Germania e presso le altre nazioni più civili del mondo; pure si deve riconoscere

la verità del giudizio pronunziato da uno dei più ferventi e intelligenti apostoli della dottrina herbartiana: « La pedagogia generale dell'Herbart deve essere considerata come un edificio gotico, che ci sta innanzi come una grandiosa originale opera d'arte; e quantunque tutte le parti non siano in dettaglio lavorate a perfezione e non siano per tutti senz'altro intelligibili, essa è un monumento, a cui debbono accostarsi e guardare tutti quelli che intendono edificare per proprio conto, e dal cui studio e comprensione hanno assai da imparare pel proprio lavoro » (1).

Negli scritti pedagogici dell'Herbart non sono scarsi i riferimenti, per lo più velati, ai facili principî della pedagogia dei due riformatori del secolo passato, Rousseau e Basedow. Ciò che principalmente manca nella pedagogia del Basedow, del Rousseau e anche del Locke, secondo il giudizio del nostro, è una determinata tendenza morale di principî. Essi sono dominati da incolto arbitrio, onde il prevalere della vita dei sensi, contenuta solamente da un ondeggiante sentimento morale. Come s'è visto, l'Herbart era assai avverso all'eudemonismo del geniale ginevrino e al suo metodo di educazione, col quale si rendeva l'alunno schiavo del maestro e questo di quello, a noia infinita dell'uno e a detrimento dello sviluppo della personalità dell'altro. Nulla meno parecchie idee del Basedow e del Rousseau, assoggettate ad una elaborazione nuova, passarono nel sistema pedagogico dell'Herbart.

5. — Due altri scrittori di pedagogia, di valore e fama ineguali, vissuti al tempo dell'Herbart, esercitarono efficacia formativa sul suo pensiero: il Niemeyer e il Pestalozzi.

(1) Ziller in *Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik*, 1875, p. 279, cit. da Richter, I, p. LXXXIX.

Augusto Ermanno Niemeyer di Halle (1754-829), chiaro per scritti e insegnamento di teologia e pedagogia, era tenuto in grande estimazione dall'Herbart, il quale nella sua prelezione di pedagogia del 1802 raccomandava agli uditori di fare uno studio attento dell'opera, celebre e assai diffusa, *Principii dell'educazione e dell'istruzione* del Niemeyer, con queste parole: «Il dotto e sperimentato autore ha qui concentrato con singolare chiarezza la pedagogia del nostro tempo e ha perciò reso un notevole servizio a coloro che per l'esercizio pratico desiderano conoscere le teorie più sicure e accertate, dalle quali è bandita ogni audacia e nelle quali si può trovare un sicuro asilo, come in una rocca fortificata, contro ogni aggressione di dubbio e ignoranza. Onde io desidero che gli uditori abbiano sempre presente questo scritto, che serve di sfondo alle mie lezioni. Ben lontano dall'attribuire alle mie opinioni un'autorità, che possa contrapporsi a quella d'altri, piuttosto vi prego di sottoporle a una critica diffidente ogni qualvolta io mi allontanerò dal Niemeyer. Se noi non avessimo questa solida base, dovrei essere assai più prudente nell'esporvi parecchie cose, sulle quali, fuori del ragionamento, potrei addurre niente più della mia personale esperienza; ed io potrò in molti punti essere breve, perchè lo scritto del Niemeyer è una trattazione così completa ed eccellente, che per un pedagogista principiante torna superfluo un maggiore sviluppo» (1).

Nel piano delle lezioni di filosofia del 1804 disse che *I principii dell'educazione* del Niemeyer contenevano i risultati dell'esperienza ordinati con classica maestria; ma che egli intendeva portarvi nuova luce sotto l'aspetto filosofico.

(1) *Päd. Schriften*, ed. Bartholomäi, I, p. 437, Langensalza, 1896.

E come nelle lezioni, così negli scritti, l'Herbart rende ripetuto omaggio all'opera pedagogica del Niemeyer, che è da lui giudicata la più larga e sicura base empirica per la teoria dell'educazione, un'opera divenuta classica e tale veramente per la lingua e per l'uniforme perfezione del contenuto.

I principii dell'educazione del Niemeyer furono pubblicati per la prima volta nel 1796 in un volume solo, il quale incontrò tanto favore che, dopo pochi mesi, si dovette farne una seconda edizione; una terza, in due parti, aumentata notevolmente, si fece nel 1799; nel 1806, nell'anno stesso in cui l'Herbart pubblicò la *Pedagogia generale*, uscì la quinta in tre parti; mentre il Niemeyer attendeva alla nona, fu colto dalla morte nel 1828 (1).

Il Niemeyer, appartenente a una famiglia, nella quale l'amore della pedagogia era tradizione (era pronipote del celebre Francke), poeta non ispregevole, dotto e fortunato scrittore di teologia, professore prima nelle scuole latine delle fondazioni Francke di Halle, poi all'università, nella quale raggiunse il grado sommo di cancelliere e *Rector perpetuus*, direttore del *Paedagogium* e di altri importanti istituti della città, conoscitore *de visu* degli ordinamenti scolastici di più Stati, e, qualità non trascurabile in un pedagogista, padre di quindici figli, raccolse nella sua opera l'esperienza e la dottrina pedagogica del suo tempo. Fu e si chiamò egli stesso ecclettico; non intese coi *Principii dell'educazione* di esporre una teoria nuova e originale, ma di raccogliere il meglio che era stato pensato e scritto in questa materia, esporlo ai giovani educatori, confrontarlo coi dettami della sua molteplice e lunga esperienza pub-

(1) Edizioni moderne di quest'opera, che conserva ancora un notevole valore pratico, sono quelle di W. Rein in 3 vol., Langensalza 1878-79 e di G. A. Lindner, Vienna 1878 e altre ancora, anche in veste italiana.

blica e privata. E lo scopo propostosi egli conseguì, perchè aveva le qualità mentali utili per siffatta impresa: mente limpida, passione viva per l'educazione, larga dottrina e perizia educativa e sopratutto perfetto equilibrio di spirito, che gli permetteva di scorgere e riconoscere il bene e il vero da qualunque parte si trovassero. In filosofia si formò sugli scritti di Kant, benchè conservasse piena indipendenza di pensiero; in teologia seguì il razionalismo, onde le persecuzioni, di cui fu fatto segno sotto il regno di Federico Guglielmo II, per opera del ministro von Wöllner, un fanatico della reazione, un « prete mariuolo e intrigante », come lo definì Federico il Grande, che intendeva soffocare la libertà intellettuale nelle università prussiane. Il Niemeyer, spregiando l'insolenza governativa reazionaria, non si lasciò smuovere nè da' suoi principî, nè dalla linea, che si era proposto di seguire nelle sue lezioni. Tale era lo spirito dell'uomo e dello scrittore, che l'Herbart onorò sopra gli altri come maestro, e attraverso il quale, principalmente, conobbe i risultati della pedagogia moderna. Imperocchè l'Herbart, più pensatore che leggitore, non pare abbia compiuto uno studio diretto esteso e profondo di tutti i pedagogisti e neppure del Comenius, che è una delle colonne fondamentali del grande edificio scolastico moderno.

6. — L'azione del Niemeyer sull'Herbart fu e non poteva essere altro che scolastica e informativa. Ben diversa fu quella avuta dal più grande pedagogista a lui contemporaneo; voglio dire di Giovanni Federico Pestalozzi (1746-827).

Le còntroversie sorte tra i Pestalozziani e gli Herbartiani circa il valore relativo e i rapporti dei loro maestri non sono ancora finite. Alcuni riconoscono nel sistema del pedagogista svizzero il fondamento della dottrina del-

l'Herbart; altri trovano una vera opposizione tra i due indirizzi. L'Herbart, quando era educatore privato in Isvizzera, conobbe fuggevolmente il Pestalozzi a Zurigo nel 1797 (pag. 23); ma si astenne dall'entrare in istretti rapporti personali con lui, perchè non ne aveva ancora studiati gli scritti. Più tardi da Berna visitò la sua scuola di Burgdorf, ed ebbe un'impressione profonda e gradita del metodo psicologico che il Pestalozzi veniva da poco applicando. Tornato in Germania e stabilitosi per due anni e mezzo a Brema presso il suo vecchio amico, il prof. Smidt, con tutte le forze della sua giovinezza si dedicò allo studio delle opere del Pestalozzi, del quale divenne un razionale ammiratore; e nelle conversazioni private e in pubbliche conferenze diede opera attiva a diffonderne gl'insegnamenti.

Onde l'Herbart fu considerato come l'iniziatore della propaganda del metodo pestalozziano in Germania, condotta in forma scientifica e libera da ogni sentimentalismo. Nel protocollo della società letteraria di Brema è segnato che nel novembre del 1801 l'Herbart tenne una conferenza sullo scritto del Pestalozzi: *Come Gertrude educa i suoi figli*. Nel dicembre dello stesso anno indicò diversi mezzi per l'applicazione delle idee pedagogiche del Pestalozzi. Queste conferenze, insieme all'articolo pubblicato nel 1802 nel periodico mensile *Irene* sull'opera recentissima del Pestalozzi: *Come Gertrude* ecc., e l'altro scritto, che vide la luce lo stesso anno: *L'ABC dell'intuizione del Pestalozzi*, che sono i primi lavori pedagogici del professore di Gottinga, dimostrano ch'egli in questo turno di tempo si occupava seriamente delle dottrine del pedagogista di Zurigo. E tuttochè la seconda edizione dell'*ABC*, pubblicata lo stesso anno, col cambiamento del titolo indichi una tendenza a distaccarsi dal Pestalozzi, pure con essa l'autore intendeva sempre di svolgere con indi-

pendenza « la grande idea pestalozziana di porre a base dell'istruzione le intuizioni elementari ».

Quale attivo e caldo sostenitore della riforma pestalozziana è stimato l'Herbart dai contemporanei nei primi anni del secolo passato, come attestano alcuni giornali del tempo; e appunto coll'intento « che egli migliorasse l'istruzione secondo i principî pestalozziani », il Ministero prussiano, dove avevano molta voce il Nicolovius, intimo amico del Pestalozzi, e il Süvern, dello stesso pensiero, chiamò l'Herbart nel 1808 sulla cattedra di Kant all'università di Conisberga.

Del commercio epistolare fra i due ci rimane un documento solo: una lettera diretta dall'Herbart al Pestalozzi, senza data, appartenente però al periodo del primo insegnamento a Gottinga (1802-09); nel quale pure cade una lettera dell'Herbart al suo amico Gries, allo scopo di eccitarlo a fare propaganda per il suo metodo pestalozziano, e un'altra al suo successore a Berna come educatore nella casa von Steiger, per interessarlo ad assumere informazioni sul Pestalozzi.

È d'uopo venire fino al 1831 per trovare nei ricordi biografici dell'Herbart un altro accenno all'opera del Pestalozzi. Questi era morto da 4 anni e il suo metodo, dopo avere suscitato entusiasmo, era caduto in dimenticanza e quasi spregiato. L'Herbart nelle lettere al suo discepolo e amico Griepenkerl, sull'applicazione della psicologia alla pedagogia, così si esprime: « Ella conosce meglio di me la riforma pestalozziana, cui un tempo erano volti gli occhi di tutti; e può giudicare se l'opera sua fosse così priva di valore, come si vuole da qualche tempo far credere. Io neppure oggi non mi vergogno delle mie esercitazioni intuitive, di cui l'idea mi porse il Pestalozzi: anzi anche oggi le pratico ». L'Herbart non era uomo da lasciarsi guidare dalla moda. Il suo animo verso il Pestalozzi rimase

immutato: stima grande, senza sentimentalismo, come nel principio, così all'apice della sua carriera di scrittore.

In quale considerazione poi fosse tenuto l'Herbart dal Pestalozzi ignoriamo. Pare che il vecchio pedagogista non riconoscesse tutto il valore del giovane (1). Però nel circolo pestalozziano si seguivano con interesse i lavori dell'Herbart. Da una lettera del Niederer, per alcuni anni il braccio destro del Pestalozzi, si sa che l'*ABC dell'intuizione* dell'Herbart era atteso con impazienza all'istituto di Burgdorf nel dicembre 1803. E anche le pubblicazioni posteriori furono prese in considerazione, come si rileva da parecchi passi degli scritti dello stesso Niederer. Tali i rapporti esteriori.

7. — Le individualità dei due pedagogisti erano diverse. Il Pestalozzi fu un autodidatta; confessa egli stesso di non avere letto un libro in 30 anni e non uscì mai, per perfezionare la sua coltura, di tra i monti della sua Svizzera. Egli stesso lamenta la mancanza di praticità, la contraddizione fra il suo volere e il potere. Ne' suoi scritti, non ostante la profondità dei pensieri, non mancano confusione e oscurità di stile; la fantasia e il sentimento hanno spesso in lui il sopravvento sulla riflessione.

L'Herbart invece possiede una larga, profonda e completa coltura scientifica; la sua predilezione per la matematica, lo spirito filosofico e severamente riflessivo e obbiettivo lo hanno reso uno scrittore classico di pedagogia e filosofia, un interprete sincero del genio della nazione tedesca. Egli, per profondità di pensiero, sodezza di cogni-

(1) Così ci autorizza a opinare un *bon-mot* del Pestalozzi. Interrogato circa il suo pensiero sull'*ABC dell'intuizione* dell'Herbart, che, come si sa, ha per fondamento il triangolo, mentre quello del Pestalozzi il quadrilatero, il Pestalozzi rispose: « Il triangolo dell'Herbart è il quadrilatero della gente per bene ».

zioni, rigore logico, si avvicina assai più al Comenio che al Pestalozzi.

Per determinare con chiarezza i rapporti interiori dei due sistemi, all'esposizione della pedagogia herbartiana dovrebbe seguire quella del Pestalozzi. Questi è più vecchio di quello di una trentina d'anni; ma, ciò che è importante, l'attività dello Svizzero durò ancora per un ventennio dopo la pubblicazione del capolavoro pedagogico dell'Herbart; ed è ragionevole supporre che una certa efficacia questi abbia avuto sull'indirizzo di quello. Un'indagine siffatta è fuori delle dimensioni assegnate a questo volume.

Stando pure sulle generali, è innegabile un'affinità fra loro: affinità di principî finali, perchè per amendue la scuola deve sopratutto formare l'uomo, rinvigorire l'energia interiore dell'alunno e rafforzarlo per ogni arte, innalzare intensivamente le forze dello spirito e non limitarsi a fornirlo estensivamente di cognizioni; avere insomma un alto fine etico; affinità di principî metodici, perchè amendue si fondarono sulla gradazione organica e naturale delle rappresentazioni. Lo riconobbe lo stesso Herbart nell'articolo sull'opera: *Come Gertrude* ecc. Nel quale afferma che la potenzialità intellettiva del fanciullo è maggiore di quanto comunemente si opina: spesso ciò che è ritenuto più difficile, l'esperienza insegna essere per lui più facile. E continua: « Il sentimento, che nasce dal chiaro comprendere, da lungo tempo io considero l'unica vera radice dell'istruzione. Una perfetta regolarità nella successione delle serie fu sempre il mio ideale e reputai il mezzo più potente per assicurare all'istruzione il buon successo. E appunto disporre con ordine e connessione graduale ciò che deve precedere e ciò che deve seguire nell'istruzione, fu lo sforzo principale e costante del Pestalozzi ».

Ma l'affinità non è identità, nè qui nasce da imitazione. Imperocchè l'Herbart intese la funzione ordinatrice del-

l'istruzione in modo diverso del Pestalozzi: questi fissò solamente la gradazione organica dei primi elementi dell'istruzione; quegli tutto il contenuto. Inoltre l'articolo sopracitato parrebbe una difesa senza riserve del metodo pestalozziano di educare i sensi e la parola dei bambini; ma questo metodo diventò nell'*ABC dell'intuizione* dello stesso Herbart una dottrina delle forme geometriche. Che poi l'Herbart non abbia mai avuto intenzione di chiudersi entro i confini del sistema pestalozziano, risulta manifesto da una conferenza tenuta nel Museo di Brema nel 1804, all'età di 28 anni. Disse in quella occasione che non solo si volle da lui una lezione, ma gli si fissò anche l'argomento: del metodo didattico pestalozziano: « Su che io ho già avuto tante volte occasione di esprimere il mio parere a voce e per iscritto che, almeno per me, è ormai giunto il tempo di starmene su ciò silenzioso ».

Egli non era pensatore da legarsi a scuola alcuna. Studente all'Università di Jena, fu dal Fichte guadagnato definitivamente alla filosofia; ma non alla sua filosofia; ammirò e studiò profondamente il Kant; ma dal Kant dissentì in molti punti e non lo nascose. Così in pedagogia: si occupò per lungo tempo del sistema del Pestalozzi, ma non si pose al suo seguito, neppure quando era ufficialmente considerato a Berlino come un autorevole rappresentante dell'indirizzo pestalozziano.

Del resto parecchie importanti idee, che sono parte integrante della sua *Pedagogia generale*, l'Herbart aveva già esposto nelle sue relazioni bimensili indirizzate a Berna, prima che conoscesse la dottrina pestalozziana, al von Steiger, padre dei giovinetti a lui affidati. Onde io non posso consentire neppure col Mager, un ardente seguace dell'Herbart, il quale, verso la metà del passato secolo, affermava che il Pestalozzi, concepito secondo la coscienza filosofica del tempo e ulteriormente svolto, era da studiarsi

nell'Herbart. I punti di somiglianza dei due scrittori, più che dall'influenza dell'uno sull'altro, trovano spiegazione nelle condizioni generali della razza germanica all'uscire dalla rivoluzione francese e dalle guerre napoleoniche, e nel passaggio della scuola dalla Chiesa allo Stato.

L'individualità dell'uno e dell'altro furono profondamente diverse; e diversa fu l'opera di scrittore e di educatore. La differenza fondamentale fu e rimane questa: che il Pestalozzi volse il pensiero e l'attività all'istruzione elementare e popolare, poichè egli agognava a una riforma, che trasformasse le condizioni di esistenza materiale e morale di tutto il popolo; l'Herbart scrisse sopratutto per i professori delle scuole secondarie e per l'istruzione educativa delle classi dirigenti. Promuovere la felicità degli uomini è il fine di tutti gli sforzi del Pestalozzi. Il quale, mentre attende e spera da una nuova legislazione sociale ed economica una riforma radicale della collettività, si propone di assicurare le condizioni della felicità futura di ogni singolo individuo coll'opera dell'educazione. L'ufficio speciale della educazione, che deve dare una determinata forma e contenuto all'individuo, è parte integrale delle aspirazioni filantropiche del pedagogista svizzero, che pe' suoi piani di riforma economica attinge sopratutto alle idee fisiocratiche del francese Quesnay, il fondatore della scuola degli economisti nel secolo XVIII. (1694-774), e al Rousseau, dal quale ebbe eccitamento alla pedagogia. Si direbbe che il Pestalozzi viva e si mova nell'ordine delle finalità dell'illuminismo; o, meglio ancora, che siasi proposto di trasportare nel campo della pedagogia le aspirazioni riformiste degli illuminati del secolo XVIII. L'Herbart invece si propone una riforma tutta interiore dell'individuo, la coltura morale, la trasformazione del carattere per mezzo dell'istruzione.

8. — La coltura morale può e deve essere il fine non di una parte soltanto, sì bene di tutta l'opera scolastica. Ma la moralità, come insegna l'etica, ha la sua sede unicamente ed esclusivamente nel volere secondo retta intelligenza. Perciò l'educazione non deve avere per iscopo la operosità esteriore, ma proporsi di creare nell'alunno una intelligenza morale e un volere governato da cotale intelligenza. Questo volere deve essere rinvigorito, sì che diventi un fermo carattere morale. « Fate che l'alunno senta se stesso nell'eleggere il bene e nel respingere il male; questo e null'altro è formare il carattere ».

Ma la moralità può diventare il principio che investe e informa tutto l'individuo, solo a patto che tutte le forme e parti della sua coltura individuale ne siano penetrate. Chi vuole veramente educare alla moralità, deve intraprendere ad educare tutto l'uomo. La moralità non è una funzione speciale, separata dalle altre e che perciò bisogni anche di cura speciale; ma è il risultato complessivo di tutta l'educazione e istruzione interiore. E giacchè, secondo la psicologia dell'Herbart, le rappresentazioni abbracciano tutti i fenomeni dello spirito, tutti gli ondeggiamenti del sentimento, tutti gli atti di volontà, si deve riconoscere che istruzione ed educazione sono inseparabili e che per educare la volontà morale e formare il carattere è necessario fornire al ragazzo un complesso organico di cognizioni, che si contrapponga all'ambiente esterno, e di questo assimili la parte buona e respinga quella cattiva. L'educazione deve avere tanta efficacia da sottrarre il fanciullo al cieco giuoco del caso e determinarne il volere in guisa che, in date circostanze, egli debba operare così e non altrimenti. La dottrina della libertà trascendentale di Kant e di Fichte e la concezione fatalistica del mondo escludono la possibilità dell'educazione; il determinismo psicologico dell'Herbart invece vi pone un saldo fonda-

mento. Sarà merito suo imperituro di avere piantato l'albero della pedagogia sul terreno ubertoso della psicologia. La riforma dell'Herbart comincia dalle radici, cioè da un nuovo concetto della psiche, come di una sostanza che nella sua attività e nelle condizioni interiori attua certe leggi generali; onde la possibilità di determinare i mezzi e le vie, che conducono alla meta. Egli divise tutta l'opera educativa in governo o disciplina, istruzione e coltura morale; il governo mantiene l'ordine esteriore; la coltura morale forma il carattere; ma il mezzo educativo più efficace è l'istruzione, perchè dipendono specialmente da questa l'elaborazione e l'organamento della sfera intellettuale dell'alunno.

Fu il primo che parlasse d'*istruzione educativa*: non è pensabile l'educazione senza l'istruzione, nè questa senza quella. Egli espose con precisione scientifica i presupposti e le conseguenze e assurse al concetto dell'unità di tutta l'opera educativa, con un piano logico di azione ordinata nella visione del fine morale. La pedagogia costituì per opera dell'Herbart un sistema organico, e fu elevata al grado di scienza, ossia, per ripetere la definizione dello stesso Herbart, ad un insieme organico di proposizioni, derivanti le une dalle altre, come conseguenze da verità fondamentali e come verità fondamentali da principî, laddove prima era piuttosto una raccolta di ammaestramenti per le diverse contingenze che si presentavano nella pratica educativa, quasi una raccolta di ricette pedagogiche.

Crescete il cittadino scrupolosamente ossequioso alla legge morale, fate che pieghi la sua volontà innanzi alle idee pratiche dell'interna libertà, della perfezione, della benevolenza, del diritto e della giustizia; che le norme della sua condotta siano le stesse idee etico-estetiche; che abbia un carattere. Il sentimento della solidarietà umana

in lui si formerà e raffinerà; la giustizia e la veracità, l'amore del prossimo e la vicendevole stima trionferanno, e la felicità, a cui aspirano i filantropi, diventerà realtà. La felicità tanto più si raggiunge, quanto meno direttamente si cerca.

La pedagogia dell'Herbart è, precipuamente, individuale; nulla meno non vi mancano i germi di una pedagogia sociale. L'interesse sociale, da lui considerato, ha per obbietto la collettività. Le idee pratiche morali della giustizia e del diritto oltrepassano la sfera individuale; e più ancora la oltrepassa l'idea della bontà, per cui l'individuo mette a servigio del prossimo il proprio volere.

L'educazione pratica dell'alunno consiste appunto nell'introdurlo nel consorzio sociale, ma provveduto di tale moralità che sappia resistere alle cattive influenze.

Inoltre l'Herbart insegna che nessun uomo vive da solo e che nessuna età umana sta da sè. Il passato rivive nel presente e ciò che noi chiamiamo personalità, a rigore di logica, è un tessuto d'idee e di sentimenti, che costituiscono, in massima parte, il patrimonio intellettuale e morale della società in cui si vive; patrimonio che ogni generazione eredita dalla precedente e trasmette alla seguente arricchito.

E anche questo concetto è fondamentale per la pedagogia sociale.

L'Herbart prepara condizioni propizie alla pedagogia sociale anche perchè traduce nella pedagogia la morale disinteressata di Kant e rappresenta la reazione della scuola contro l'utilitarismo e l'egoismo, che avevano condotto il popolo tedesco ai memorabili disastri avvenuti durante la sua giovinezza. La sciagura per lo più riesce potentemente educatrice: essa, quando non ci spezza, ci fa ripiegare su noi stessi, esercitare un più vigile sindacato

interiore dei nostri principî pratici direttivi, sentire il bisogno di una riforma morale più estesa e profonda. « *La più forte possibile assicurazione contro le grandi pubbliche sciagure sta nella coltura morale di tutta la nazione* ». E riforme ne' suoi organismi scolastici, come in tutti gli altri istituti civili, introdusse il popolo tedesco dopo le grandi sconfitte napoleoniche. L'Herbart è il creatore della teoria di cotale movimento riformatore ed educativo. Quando uscì dalla teoria e dall'insegnamento vivo, ed entrò nella pratica, non fece buona prova.

A Conisberga fondò un seminario pedagogico, il quale, completando l'istruzione scientifica dell'università, aveva per iscopo di avviare i futuri professori all'arte didattica. Or bene, il suo discepolo Brzoska, che ne fu ispettore, dice di avervi imparato *quali qualità un istituto di cotale specie* **non** *debba avere*. I difetti del seminario, come era diretto dal suo maestro, lo trassero a considerare e studiare quale struttura e funzionamento ad esso siano necessarî, affinchè dia buoni frutti. Si potrà tacciare di esagerazione questo giudizio del Brzoska, ma è un fatto che nella direzione dell'istituto l'Herbart, come anche il Pestalozzi, non si dimostrò uomo di singolare valore e, in progresso di tempo, egli stesso abbandonò questo genere di occupazioni. La sua forza fu teoretica.

Egli vive ancora ai nostri tempi e vivrà, come uno dei più grandi interpreti della suprema e universale esigenza della società umana: la formazione morale della crescente generazione fondata sopra leggi psicologiche e principî filosofici. La metodica di questo grande e arduo lavoro, che s'impone alla collettività come un dovere e un'utilità pubblica e sociale, è la pedagogia. La quale l'Herbart innalzò a grado e dignità di scienza col porvi a fondamento la psicologia e l'etica. Dovunque si parla della pedagogia come scienza, sia nelle scuole di magistero, sia nelle università,

sia nelle libere associazioni per la coltura degl'insegnanti, è mestieri ritornare all'Herbart. Dove la moralità è considerata come fine dell'educazione, dove si discute e delibera sopra i mezzi per raggiungere questo nobile fine, si sente tuttodì il bisogno di ricorrere allo studio della filosofia e specialmente della psicologia, dell'etica e della pedagogia dell'Herbart. Dove, sotto la pressione di circostanze sfavorevoli, minaccia di affievolirsi l'entusiasmo per l'educazione della gioventù e di spegnersi la gioia dell'educare, la pedagogia dell'Herbart infonderà nuova energia, nuovo coraggio.

INDICE

LIBRO II.

Le discipline filosofiche.

LIBRO III.

La pedagogia generale.

LIBRO IV.

La pedagogia speciale.



